

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

EVERSON ARAUJO NAUROSKI

**TRABALHO DOCENTE E SUBJETIVIDADE: A CONDIÇÃO DOS PROFESSORES
TEMPORÁRIOS (PSS) NO PARANÁ**

**CURITIBA
2014**

EVERSON ARAUJO NAUROSKI

**TRABALHO DOCENTE E SUBJETIVIDADE: A CONDIÇÃO DOS PROFESSORES
TEMPORÁRIOS (PSS) NO PARANÁ**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Sociologia, Programa de Pós-Graduação, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Bridi

**CURITIBA
2014**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
Rua General Carneiro, 460 - 9º andar-sala 906 Fone e Fax: 3360-5173

PARECER

A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, após arguir o(a) candidato(a) **Everson Araújo Nauroski**, em relação ao seu trabalho de tese intitulado "TRABALHO DOCENTE E SUBJETIVIDADE: A CONDIÇÃO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS (PSS) NO PARANÁ" é de parecer favorável à APROVAÇÃO do(a) acadêmico(a), habilitando-o(a) ao título de *Doutor* em Sociologia, linha de pesquisa "Trabalho, Ruralidades e Meio Ambiente" da área de concentração em SOCIOLOGIA. Curitiba, 17 de outubro de 2014.

Prof. Dr. José Dari Krein

Prof. Dr. Roberto Vêras de Oliveira

Profª Drª Sílvia Maria Pereira de Araújo

Profª Drª Benilde Maria Lenzi

Profª Drª Maria Aparecida da Cruz Bridi
orientador e presidente

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Nauroski, Everson Araujo

Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores
temporários (PSS) no Paraná / Everson Araujo Nauroski – Curitiba, 2014.
293 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Bridi

Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade
Federal do Paraná.

1. Professores – aspectos sociais. 2. Subjetividade. 3. Trabalho docente.
4. Trabalho temporário - Professores. I.Título.

Dedico esta pesquisa a todos os professores PSS do Paraná.
Aos educadores que, teimosamente, insistem em ir além de
ensinar, fazendo de suas vidas e de seu trabalho um
desabrochar de sonhos, lutas e esperanças.

AGRADECIMENTOS

O mistério divino presente no mundo se revela na forma de dádivas. Para mim, essa crença pessoal se traduz em oportunidades de crescimento, experiências significativas, amizades especiais, pessoas importantes que passam por nossas vidas e deixam um pouco da luz que carregam.

É nesse espírito que quero agradecer de todo o coração as inúmeras pessoas que contribuíram na realização dessa tese. Na acolhida carinhosa das professoras Benilde Motim, Maria Aparecida Bridi e Silvia Araujo, que oportunizaram, nas sessões do GETs, Trabalho e Sociedade, momentos marcantes de estudos e aprofundamentos teóricos.

Desde meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR, nutria o interesse em pesquisar um campo que sempre esteve presente em minha vida: a educação e o trabalho docente. Da elaboração do projeto até o amadurecimento da pesquisa, quero agradecer imensamente à minha orientadora, a professora Maria Aparecida Bridi, pelo olhar atento e pela sensibilidade em me conduzir nesse percurso exigente e desafiador.

Agradeço também a todos os professores do Programa, com quem tive excelentes aulas e discussões que muito agregaram à minha pesquisa. Aqui, quero registrar a disposição atenta do professor Dimas Floriani e toda atenção recebida por parte do professor Alfio Brandenburg, coordenador do Programa. Agradeço também aos meus alunos pela torcida, aos colegas de profissão que contribuíram como interlocutores.

Aos professores da minha banca de qualificação, Silvia Maria Araujo, Maria Aparecida Bridi e Roberto Vêras de Oliveira, que aceitaram ler meu trabalho e ofereceram importantes contribuições para o aprimoramento da minha pesquisa. Aos professores PSS que se dispuseram a participar da minha pesquisa, fornecendo mais que informações, compartilhando de suas vidas e experiências. Muito obrigado. Por fim, agradeço todo apoio e carinho recebido da minha família, Raphael e Letícia, pela torcida e incentivo e à minha mãe querida, dona Nena, pelas preces constantes. Muito obrigado, essa vitória também é de vocês.

“Meu otimismo esta baseado na certeza que esta civilização vai desmoronar. Meu pessimismo em tudo aquilo que ela faz para arrastar-nos em sua queda”

Jean- François Brient, Da Servidão Moderna, 2012

“O que acontece não acontece tanto porque alguns querem que aconteça quanto porque a massa de cidadãos abdica de sua vontade e deixa fazer, deixa agrupar os nós que depois somente a espada poderá cortar deixa subir ao poder os homens que depois somente uma rebelião pode modificar”.

A. Gramsci, Sotto La Mole, 1975

RESUMO

O neoliberalismo como uma doutrina política e econômica se fez presente no Estado brasileiro, a partir da década de 1990. Nesse cenário, tomaram corpo os modelos de gestão voltados ao enxugamento da mão-de-obra, à flexibilização e desregulamentação de leis trabalhistas. Na esfera educacional, essas mudanças produziram reformas que atingiram os trabalhadores da educação, afetando suas carreiras, rendimentos e reconhecimento social. No Paraná, diante das demandas crescentes na educação, a resposta dos governos, principalmente a partir de 1990, tem sido a utilização de formas de contratação precária, como é o caso dos professores temporários, que ingressam no Estado, pelo Processo Seletivo Simplificado, os PSS. Essa realidade instigou a realização dessa pesquisa, pois ao analisar os efeitos das condições e relações de trabalho a que estão submetidos estes profissionais, observou-se traços de uma subjetividade diferenciada nestes professores. A análise do material empírico da pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa, possibilitou captar o que chamamos de processos de subjetivação negativa, situações que aparecem na forma de sofrimento, mal-estar e padecimento desses professores. Em meio a situação de desigualdade contratual e de tratamento em relação a estes docentes, se processa uma dialética sutil de afirmação e negação, de ambivalências nas relações do docente com seu trabalho. É, portanto, argumento central desta tese, que a relação entre precariedade e subjetividade implica na produção de uma subjetividade docente negativa.

Palavras-chave: trabalho docente, subjetividade, professores temporários PSS

ABSTRACT

Neoliberalism as a political and economic doctrine was present in the Brazilian since the 90s. At this scenario the management models aimed at downsizing the hand labor, the flexibility and deregulation of labor laws took place. In the educational sphere, these changes produced reforms that have hit education workers, affecting their careers, income and social recognition. In Paraná, with the increasing demands on education, the historical response of governments, especially since 1990, has been the use of precarious forms of employment, such as temporary teachers, who enter the State, by Simplified Selection Process, the PSS. This reality prompted the realization of this research, because when analyzing the effects of conditions and labor professional relations that these professionals were submitted there was distinct traces of subjectivity in these teachers. The analysis of the empirical material from a qualitative approach enabled capture what we call negative subjectivation processes, situations that appear in the form of pain, discomfort and illness in these teachers. Facing the situation of inequality and contractual treatment for these teachers, we have a subtle dialectic of affirmation and negation of the ambivalences in teaching relationships with their work. It is therefore central argument of this thesis, the relationship between insecurity and subjectivity implies in a production of a negative teacher subjectivity.

Keywords: teaching work, subjectivity, temporary teachers PSS

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADROS

QUADRO 1- TEMPO DE ATUAÇÃO DOS PSS NAS ESCOLAS PESQUISADAS EM CURITIBA/PR.....	22
QUADRO 2 - CONSEQUENCIAS E/OU AÇÕES DOS PROFESSORES PSS REFERENTES ÀS SITUAÇÕES DESFAVORÁVEIS NO TRABALHO	86
QUADRO 3 - ATRIBUIÇÕES DO ESTADO-NAÇÃO E DO ESTADO NEOLIBERAL	101
QUADRO 4 - EFEITOS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	120
QUADRO 5 - DADOS GERAIS SOBRE O PARANÁ, 2010	132
QUADRO 6 - COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES ESTATUTÁRIOS E PSS, COM BASE NA LEGISLAÇÃO VIGENTE	156
QUADRO 7 - VOCÊ CONSIDERA A SUA REMUNERAÇÃO SUFICIENTE PARA SUAS NECESSIDADES?.....	176
QUADRO 8- RAZÕES DE INSATISFAÇÃO DOS PROFESSORES PSS ENTREVISTADOS, EM RELAÇÃO AO ESTADO, ESCOLA, PAIS, ALUNOS E SINDICATO	194
QUADRO 9 - MAL-ESTAR DOCENTE E SEUS EFEITOS	206

TABELAS

TABELA 1 - TOTAL DE PROFESSORES PESQUISADOS POR GÊNERO	31
TABELA 2 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO PARANÁ EM 2012	133
TABELA 3 - EM SUA OPINIÃO O SINDICATO DESENVOLVE AÇÕES NA DEFESA DOS PROFESSORES PSS?	136
TABELA 4 - QUANTIDADE DE PROFESSORES DO ESTADO E TOTAL DE PROFESSORES PSS (2004 A 2014).....	141
TABELA 5 - TOTAL DE PROFESSORES DO ESTADO POR CARGO DO ESTADO DO PARANÁ, 2013.....	143
TABELA 6 - COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DO PROFESSOR PSS (TABELA – VIGÊNCIA MAIO DE 2013 (AUMENTO 6,49%).	177
TABELA 7 - REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DO QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO EM 2013.....	179
TABELA 8 - CARGA HORÁRIA DOS PROFESSORES PSS POR NÚMERO DE HORAS AULA. PARANÁ 2013.....	182

TABELA 9- QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE PENSAM EM DESISTIR DA CARREIRA DE DOCENTE DEVIDO AS EXPERIÊNCIAS JÁ VIVENCIADAS NA ÁREA.....	184
TABELA 10 - QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE DECLARARAM QUE A VIDA PROFISSIONAL TEM AFETADO (NEGATIVAMENTE) A VIDA PESSOAL E FAMILIAR	226

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

GRÁFICOS

GRÁFICO 1- FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES DA AMOSTRA PESQUISADA.....	32
GRÁFICO 2 - PROFESSORES PSS QUE GOSTARIAM DE SE TORNAR EFETIVOS	96
GRÁFICO 3 - PROFESSORES PESQUISADOS QUE ADIARAM CONSULTAS E TRATAMENTOS MÉDICOS POR SEREM PROFESSORES TEMPORÁRIOS 2012...	162
GRÁFICO 4 - PROFESSORES QUE AFIRMAM TER HAVIDO AUMENTO DE TRABALHO, 2012	170
GRÁFICO 5 - VOCÊ SE SENTE SEGURO EM SEU TRABALHO?	182
GRÁFICO 6 - NÚMERO DE PROFESSORES QUE AFIRMAM TEREM FICADO DOENTES EM FUNÇÃO DO SEU TRABALHO	204
GRÁFICO 7 - PROFESSORES QUE DECLARAM QUE A VIDA PESSOAL E SOCIAL TEM SIDO AFETADA PELO TRABALHO	205
GRÁFICO 8 - VOCÊ JÁ PENSOU EM DESISTIR DA CARREIRA DOCENTE?.....	214

FIGURA

Figura 1 - DIAGRAMA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	80
---	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – ROL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS, VISITAS TÉCNICAS E EXPLORAÇÃO DE CAMPO.....	264
ANEXO 2– QUESTIONÁRIO DA PESQUISA <i>ONLINE</i>	267
ANEXO 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	271
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	272
ANEXO 5 – DADOS DA PESQUISA TABULADOS.....	274
ANEXO 6 - CARTA ABERTA AO SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO	286
ANEXO 7 - CARTA ABERTA DO PROFESSOR A. M. (PSS EM UNIÃO DA VITÓRIA – PR) - 2013.....	288
ANEXO 8 - MANIFESTO DE UM PROFESSOR PSS – PARANÁ, 2012	289
ANEXO 9 – MODELO DE CONTRATO DE PROFESSOR PSS	291
ANEXO 10 - PÁGINA DOS PROFESSORES PSS DO PARANÁ NO FACEBOOK.....	293

LISTA DE SIGLAS

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMs - Associações de Pais e Mestres
APP-Sindicato - Associação de Professores do Paraná
APPSS - Associação dos Profissionais do Processo Seletivo Simplificado do Paraná
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CD-ROOM - Compact Disc Read-Only Memory. Disco de Memória
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade da Universidade de Campinas
CF- Constituição Federal
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CONAE - Conferencia Nacional da Educação
DEM - Democratas
ESTRADO - Rede Latino Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente
FGTS – Fundo de Garantia por tempo de trabalho
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério
FUNDEB - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT – Grupo de Trabalho
GRHS- Grupo de Recursos Humanos Setorial do Paraná
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice da Educação Básica
IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ISO 9000 International Organization for Standardization (Organização Internacional para Padronização)
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
NRE - Núcleo Regional de Educação
OIT - Organização Internacional do Trabalho
PED - Programa de Desenvolvimento Educacional
PEPE – Paranaeducação pedagogos,
PEPR – Professor contratados pelo Paparanaeducação,
PFL Partido da Frente Liberal
PIB - Produto Interno Bruto
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE - Plano Nacional da Educação
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio
PQE - Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná
PR- Paraná
PROEM - Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio
PSDB Partido da Social Democracia Brasileira
PSS - Processo Seletivo Simplificado
QPM - Quadro Próprio do Magistério
QPM-E - Especialistas do Quadro Próprio Magistério

QPM-P - Professores do quadro Próprio Magistério

QUP - Professores do quadro único de pessoal

REPR - Regime especial professor PSS

SAS - Sistema de Assistência a Saúde

SC02 - Professores com aulas extraordinárias

SEED - Secretaria Estadual da Educação

UNESCO -Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICAMP – Universidade de Campinas

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E TABELAS	10
LISTA DE GRÁFICOS E FIGURA	12
LISTA DE ANEXOS	13
INTRODUÇÃO	15
CAPITULO 1 - DA RELAÇÃO ENTRE PRECARIIDADE, DOCÊNCIA E SUBJETIVIDADE: ASPECTOS METODOLÓGICOS	20
1.1 TRABALHO: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	23
1.2 SUBJETIVIDADE E SOCIABILIDADE	25
1.3 OS SUJEITOS PESQUISADOS	29
1.4 A ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA SOCIAL.....	34
1.5 A ENTREVISTA E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	36
1.6 OS QUESTIONÁRIOS.....	37
CAPÍTULO 2 - A SUBJETIVIDADE NA PESQUISA SOCIAL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS EM TORNO DO TRABALHO DOCENTE	39
2.1 O TEMA DA SUBJETIVIDADE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	39
2.2 A SUBJETIVIDADE NO OLHAR DA SOCIOLOGIA DO TRABALHO	43
2.3 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO A PARTIR DO TRABALHO	48
2.4 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO- FILOSÓFICAS EM TORNO DO TRABALHO DOCENTE	57
2.5 ESPECIFICIDADES EM TORNO DO TRABALHO DOCENTE	64
2.6 FATORES SOCIAIS E CULTURAIS MEDIADORES DO TRABALHO DOCENTE .	71
2.6.1 Humanidade e Afeto	71
2.6.2 A Construção de Vínculos e Cuidado Humano	78
2.6.3 O Realismo Cínico	83
2.6.4 O Herói Padecente	85
2.6.5 O Cotidiano nas Escolas	87
2.7 O TRABALHO DOCENTE E O (NÃO) RECONHECIMENTO.....	92

CAPÍTULO 3 - O TRABALHO DOCENTE NOS MEANDROS DO NEOLIBERALISMO	98
3.1 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO	104
3.2 FLEXIBILIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA OS PROFESSORES PSS	108
3.3 O ESTADO MÍNIMO E SEUS REFLEXOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR	114
CAPÍTULO 4 - O TRABALHO DOCENTE E A REALIDADE PARANAENSE: A PREDOMINÂNCIA DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS	130
4.1 APROXIMAÇÕES COM A REALIDADE PARANAENSE.....	131
4.2 TRABALHO DOS PROFESSORES PSS NO PARANÁ: A REGULAÇÃO	145
4.3 O CONTRATO DOS PROFESSORES PSS: ELEMENTOS DE ANÁLISE E REFLEXÃO	148
4.4 “SOMOS CONSIDERADOS PROFISSIONAIS DE SEGUNDA CLASSE”. A DESIGUALDADE COMO CONDIÇÃO DOS PSS.....	155
4.5 ELEMENTOS PARA UMA SOCIOLOGIA DA ADVERSIDADE: INSTABILIDADE, MEDO E INSEGURANÇA	164
4.6 O TRABALHO DOS PROFESSORES PSS SE INTENSIFICOU?.....	168
4.7 A INCERTEZA SOBRE O FUTURO	176
CAPÍTULO 5 - “SER PROFESSOR É COMO SER UM EQUILIBRISTA, UM MALABARISTA, COM TUDO QUE TEM ADMINISTRAR”	186
5.1 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NEGATIVA A PARTIR DO TRABALHO	189
5.2 A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA SUBJETIVIDADE	197
5.3 MAL-ESTAR DOCENTE NO TRABALHO DOS PSS	201
5.4 SOFRIMENTO E SATISFAÇÃO NO TRABALHO	209
5.5 ESGOTAMENTO E FADIGA PELO TRABALHO.....	224
5.6 O USO DA REDE SOCIAL COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO E RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES PSS	230
5.6.1 Os PSS Conectados no Ciberespaço	234

5.6.2 A Internet e as Redes Sociais: Aproximando os Professores PSS	237
5.6.3 Cooperação e Conflito na Rede.....	238
5.6.4 Em Pauta na Rede, a Greve de 2014	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
REFERÊNCIAS	250
ANEXOS	264

INTRODUÇÃO

*“Os homens fazem a sua própria história,
mas não a fazem como querem.”*
Karl Marx

O estudo que apresentamos nasceu do intercuro de leituras e vivências que estabelece nossa pesquisa como esforço de análise das condições e relações de trabalho dos professores temporários e suas implicações subjetivas. Referimo-nos aos docentes que ingressam em escolas públicas do Paraná, pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), que visa à contratação de professores em caráter emergencial para suprir necessidades urgentes da administração pública na área educacional.

A análise empreendida segue na tentativa de traduzir essa realidade na forma de conceitos e categorias, não para reduzi-la ao formato teórico abstrato, ou aprisioná-la no aparato conceitual, mas, para de alguma forma, dar-lhe voz, e fazer falar o que antes estava no silêncio das relações concretas, ou aprisionado nas fronteiras do cotidiano escolar.

A temática que envolve o trabalho dos professores tem sido objeto de estudos com renovado interesse tanto da Sociologia da Educação, quanto da Sociologia do Trabalho no campo educacional. Somente a título de ilustração desses estudos, podemos citar autores como Apple (1898), Apple e Kenneth (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Shiroma (2004) e ainda Giroux (1986: 1997).

Nas leituras realizadas, observamos que muitos estudos têm dado maior peso aos aspectos quantitativos que envolvem as mudanças no mundo do trabalho e seus efeitos sobre a atividade docente. Um ponto recorrente na literatura nos indica como causa de fundo dessas mudanças um processo de precarização em curso, resultante de políticas neoliberais.

O campo de estudos em torno do trabalho docente tem recebido especial atenção de diferentes entidades. Para conhecimento, podemos citar a Rede Latino Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (Rede ESTRADO¹), fundada em

¹ Citamos as seguintes pesquisas desenvolvidas por pesquisadores associados à REDESTRADO. OLIVEIRA, D. A. y FRAGA Vieira, L. M. (coord.) Trabalho docente na educação básica no Brasil. GSTRADO, Belo Horizonte. Diciembre de 2010. OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. Campos, V. S. Flexibilización laboral de la docencia

1999 no Rio de Janeiro (Brasil). E ainda em uma perspectiva sindical, uma gama de estudos, eventos e debates sobre as temáticas que envolvem o trabalho docente, tem sido publicados pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, ANDES², bem como diversos estudos científicos tem sido organizados e publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd³.

Esta tese procurou dar maior ênfase aos aspectos qualitativos que envolvem a relação entre trabalho docente e subjetividade. Com este foco, entendemos que dentro do universo dos trabalhadores da educação no Paraná, os professores temporários PSS, pela sua condição singular e de notória exposição às condições adversas de trabalho, representam um objeto *sui generis*.

De tal modo, buscamos pensar o indivíduo professor PSS, a partir de seu trabalho, como esfera privilegiada na qual se inscreve a sua subjetividade. Interessamos a investigação e análise dos processos de subjetivação que envolvem os professores a partir de seu trabalho. Nosso recorte se orienta no sentido de identificar e caracterizar esses processos, dimensionando seus efeitos nos indivíduos pesquisados.

Nossa hipótese é que as condições de trabalhador precário contribuem para que essa categoria se encontre num patamar de fragilização no trabalho e, portanto, mais suscetíveis a diferentes formas de subjetivação, o que, neste estudo, entendemos se tratar de manifestações ambivalentes na forma de sofrimento e mal-estar, bem como nos diferentes modos de resistir e se auto-preservar no trabalho.

universitaria y la gest(ac)ión de la Universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad. CLACSO. Buenos Aires, 2005. CHAVES, R. C. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. Educação & Sociedade vol.30 n.107. CEDES Campinas. Mayo / Agosto de 2009. OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Educação & Sociedade Vol. 28 n. 99. CEDES. Campinas. Mayo /Agosto de 2007

² Dossiê Nacional 2 - Precarização das condições de trabalho nas Instituições Federais de Ensino ANDES- Dossiê Nacional 3 - Precarização das condições de trabalho nas Instituições Federais de Ensino, 2013. Encarte Especial sobre Reestruturação da Carreira Docente. ANDES, 2012.

³ A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área de educação. Em suas reuniões nacionais, que se encontram na 36ª edição, tem ocupado papel importante o GT Trabalho e Educação, que se caracteriza-se como um fórum de discussão sobre as relações entre o mundo do trabalho e a educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt09> - acesso em maio de 2014

Assim, essa investigação possibilitou: a) situar o trabalho docente no contexto das políticas de Estado de viés neoliberal; b) analisar as condições precárias de trabalho que envolve o professor temporário PSS no estado Paraná; c) analisar o contrato de trabalho e as condições de trabalho dos professores PSS no sentido de estabelecer parâmetros comparativos em relação aos professores estatutários e os professores temporários; d) caracterizar as condutas do Estado como empregador, analisando as relações que estabelece com os professores PSS; e) dimensionar e caracterizar as implicações subjetivas do trabalho na vida dos docentes, nas suas manifestações ambivalentes, seja na forma de sofrimento e mal-estar ou de resistência e auto-preservação.

A partir deste mote, o esforço de teorizar sobre uma realidade complexa como a que envolve estes trabalhadores pressupõe o entendimento de que “uma verdadeira *práxis* revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça”. (ADORNO, 1986, p.27). Tal perspectiva nos levou a enraizar essas questões, indo do plano social macro para a dimensão individual das pessoas concretas, que, pela profundidade de suas vidas, pelos sentidos que dão ao seu trabalho, transcendem ao plano factual ao dado puramente objetivo. O que de, *per si*, justifica trabalhar com a categoria subjetividade, permitindo descortinar comportamentos, sentimentos, sonhos e desejos, alegrias e sofrimentos, e, ainda, comportamentos de resistência e autopreservação no trabalho.

Dessa forma, a presente pesquisa se organizou em cinco capítulos. Sendo que no primeiro, *Da relação entre precariedade, docência e subjetividade: aspectos metodológicos*, apresentamos o caminho metodológico percorrido, os instrumentos adotados na coleta dos dados que integrou a realização de visitas técnicas em quatro escolas de Curitiba e Região Metropolitana, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e a consulta e análise dos conteúdos postados no *Facebook*, doravante denominado ao longo do texto, de rede social. São conteúdos que integram a página pertencente ao Grupo de Professores PSS do Paraná que contava, em junho de 2014, com mais de 11 (onze) mil membros.

No segundo capítulo, denominado *A subjetividade na pesquisa social: aproximações conceituais em torno do trabalho docente*, situamos o tema da subjetividade na pesquisa social, bem como a discussão do referencial teórico em

torno da subjetividade docente. A discussão é desenvolvida com base nos dados levantados, permitindo visualizar diversas situações nas quais a subjetividade dos professores tem sido afetada. Como diferencial deste capítulo, buscamos problematizar o trabalho dos professores resgatando aspectos históricos e filosóficos que envolvem a docência na sua especificidade e singularidade.

No terceiro capítulo, de título *O trabalho docente nos meandros do neoliberalismo*, apresentamos uma contextualização em torno do fenômeno do neoliberalismo, trazendo seus contornos e características, visando, com isso, evidenciar que seus efeitos no mundo do trabalho não se restringem ao universo fabril. As políticas e medidas neoliberais geraram interferências nos modelos de gestão e nas políticas de Estado que afetaram o conjunto de seus serviços, o que incluiu a educação e o trabalho dos professores.

No quarto capítulo, denominado *O trabalho docente e a realidade paranaense: a predominância de políticas neoliberais*, são analisadas as condições e relações de trabalho dos docentes PSS do Paraná. Os dados trazidos permitem conhecer a conjuntura objetiva em relação à educação no estado e dimensionar suas implicações na subjetividade dos docentes pesquisados. A discussão e a análise realizadas neste capítulo são reforçadas pela pesquisa empírica, que possibilitou conhecer as questões e conflitos que envolvem o trabalho dos professores temporários PSS.

No quinto e último capítulo com o título, *“Ser professor é como ser um equilibrista, um malabarista com tudo que temos que administrar”*, analisamos a relação dinâmica entre o trabalho e a formação da subjetividade dos professores. O viés adotado permitiu demonstrar, teórica e empiricamente, os tensionamentos e ambivalências que cercam a docência, quando permeada pela precariedade. Situações que se traduzem em processos de subjetivação negativa, assim denominada, por se manifestar na forma de sofrimento e mal-estar, mas também em situações de resistência e realização a partir do trabalho.

Ao final desta tese, encetamos alguns desafios metodológicos, como a necessidade de abertura epistêmica e diálogo entre as ciências sociais e humanas. Uma interlocução, que nos permitiu em parte, ponderar o quanto a temática que envolve a pesquisa sociológica que relaciona trabalho docente e subjetividade se mostra ampla, complexa e fecunda.

O balanço sobre o percurso desenvolvido nesta pesquisa no aprofundamento da realidade vivenciada pelos professores temporários do Paraná parece representar parte de um movimento sombrio, de uma dinâmica maior, que, a nosso ver, não pode ser definida de outro modo que não uma luta de classes “latente”, com efeitos, que, em boa medida, foram captados nesta tese.

Por fim, acreditamos ter demonstrado a emergência da pesquisa social sobre a subjetividade dos trabalhadores da educação paranaense, um campo que se apresenta cheio de instigantes desafios. Foi possível descortinar a sutileza de uma dialética que se constitui por meio de uma subjetividade, que, ao mesmo tempo, comporta elementos intrínsecos e extrínsecos em relação as condições e relações de trabalho, formando uma complexa tessitura entre o pessoal e o social, o individual e o coletivo, da esfera do trabalho e seu peso sobre a subjetividade dos professores.

CAPÍTULO 1 - DA RELAÇÃO ENTRE PRECARIIDADE, DOCÊNCIA E SUBJETIVIDADE: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.
Lewis Carroll

A epígrafe acima nos provoca a refletir sobre a direção a ser tomada quando escolhemos trilhar o caminho de uma pesquisa. Saber para onde se quer ir e como se pretende chegar, indica a importância do método na realização desta pesquisa. Ademais, soa como um alerta para necessidade do discernimento, da suspeição diante do óbvio, mas, principalmente, da autocrítica em relação ao trajeto a ser seguido, seus limites, problemas e desafios.

Etimologicamente a palavra método deriva do grego, *methodos*, uma composição de *meta*: através de, por meio, e *hodos*: que significa via, caminho. (HOUAISS, 2009⁴). Deste modo, utilizar um método é, antes de tudo, buscar a ordenação do trajeto por meio do qual se buscará a realização dos objetivos propostos.

Assim, este capítulo pretende apresentar o percurso que foi trilhado nesta pesquisa, os instrumentos adotados na coleta dos dados, o objeto pesquisado e alguns dos conceitos e categorias utilizadas neste estudo. Os docentes pesquisados recebem nesta tese a denominação de professores temporários PSS, por estarem vinculados à rede paranaense de ensino por um contrato de trabalho com tempo determinado e sujeitos a inúmeras adversidades. Os aspectos que envolvem essa relação de trabalho, seus limites e problemas serão abordados oportunamente ao longo do texto.

O parâmetro que utilizamos para construir a categoria de trabalho precário em relação aos docentes PSS leva em consideração as condições enfrentadas por estes trabalhadores nas escolas, numa comparação com a carreira e o conjunto de direitos e garantias que possuem os professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM.

⁴ Dicionário *online*, Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/> - Acesso em maio de 2014

Uma aproximação inicial com a realidade estudada aponta indícios que reforçam a classificação de precária para as condições de labor dos docentes entrevistados. Algumas características nos saltam aos olhos. Trata-se, de um contrato temporário, sem estabilidade, com jornadas variáveis, por até três períodos, manhã, tarde e noite. Existindo, ainda, situações de flagrante tratamento desigual por parte de colegas, gestores e até de alunos, por conta da condição de temporários. São aspectos presentes na vida laboral dos PSS que se coadunam com a proposição de Araujo (2013), quando conceitua como precário aquele trabalho

que tem pouca ou nenhuma estabilidade, antonímia de permanente, durável. É precário o trabalho que se apresenta instável, incerto, contingente, inconsistente. Precário é o trabalho parcial, temporário, sazonal, intermitente, é aquele desprovido de resistência e defesa. É também precário o trabalho que se apresenta frágil, vulnerável, desprotegido (...) precário é o trabalho que se encontra em situação incerta, indefinida, dependente (ARAUJO, 2013, p. 578-577).

Essas e outras características são analisadas ao longo do texto, almejamos captar e analisar também, os tensionamentos que surgem na relação entre o binômio precariedade/subjetividade, trazendo, além das questões de ordem objetiva, as falas dos professores entrevistados, dando voz a estes sujeitos, mostrando a face humana que, muitas vezes, corre o risco de ser obscurecida pela frieza da matemática e dos dados estatísticos. Por isso, é preciso traduzir essas informações a partir do discurso vivo, do contato pessoal, do olhar e do diálogo intersubjetivo.

Nossa amostra se compõe de um conjunto de 109 professores de Curitiba e Região Metropolitana que responderam o questionário, 08 docentes com quem realizamos entrevistas em profundidade, que foram transcritas e ainda docentes com quem conversamos durante as visitas técnicas nas escolas, aqui nomeadas de escolas A, B, C e D, localizadas em Curitiba e Região Metropolitana. Além das entrevistas em profundidade, alguns relatos que analisamos nesta tese foram registrados a partir do contato mais informal que tivemos com professores PSS, em conversas na hora do intervalo das aulas (recreio), em eventos acadêmicos, distribuição de aulas aos PSS e a paralisação dos professores do Estado que ocorreu em 2014. Além destas fontes, utilizamos em nossa pesquisa postagens registradas no grupo dos professores PSS do Paraná em rede social. A maioria dos

professores pesquisados, ou seja 84 de uma amostra de 109, atuam como PSS há mais de 2 anos conforme podemos visualizar no quadro abaixo.

QUADRO 1 - TEMPO DE ATUAÇÃO DOS PSS NAS ESCOLAS PESQUISADAS.

Intervalo de anos	Quantidade de professores
Até 1 ano	24
De 2 anos a 3 anos	31
De 3 anos a 5 anos	34
Mais de 5 anos	19

Fonte: NAUROSKI, E; 2012.

Entendemos que o período mínimo de dois anos de contrato atuando como professor temporário qualifica estes trabalhadores a perceberem diferentes aspectos que formam suas condições e relações de trabalho.

Para embasar nossa análise, também recorremos a fontes secundárias, como pesquisas em teses e dissertações, artigos científicos, institutos de pesquisa, matérias de jornais, documentos do sindicato e legislação oficial. Os nomes dos professores citados são fictícios, ou constam somente suas iniciais, medida tomada para preservar as identidades e o sigilo. Todos os profissionais que fizeram parte desta pesquisa estão vinculados à Secretaria Estadual da Educação – SEED-PR, cabendo registrar que se trata de profissionais contratados em caráter emergencial para atuarem como professores substitutos nas escolas e atender às necessidades urgentes da administração no campo educacional por meio de contratos com prazo determinado. Isto é, o professor PSS, assina um contrato de trabalho com vigência prevista de um ano, podendo ser prorrogado por mais um, havendo mútuo interesse. Após a prorrogação o contrato é encerrado e os professores interessados em continuar trabalhando no Estado, precisam passar por um novo processo seletivo, o que inclui fazer nova inscrição, preencher/atualizar cadastro e a partir das orientações do edital, apresentar documentação pessoal e acadêmica que comprove as informações e a pontuação alcançada. Esse processo, seus problemas e incongruências serão analisados ao longo do texto no capítulo 4.

Em que pese as justificativas do Estado para contratação de professores temporários por meio do PSS, essa forma contratual, como mostra os dados desta tese, tem se prolongado como um mecanismo permanente para atender a falta

estrutural de profissionais na área da educação no Estado do Paraná. Uma prática histórica que tem acarretado diferentes problemas, principalmente aos professores temporários. São situações que envolvem a busca por melhores ganhos, fazendo com que muitos dos docentes entrevistados tenham que lecionar em até três ou mais escolas e, para aumentarem sua carga horária, se vejam obrigados a ministrar aulas em diferentes disciplinas. De acordo com os relatos, alguns professores se queixam do pouco tempo de descanso no trânsito entre as escolas e dificuldades de se alimentar adequadamente. Nas condições de trabalho descritas, informam ainda, terem que lidar com salas de aulas lotadas e, por serem professores temporários, a sensação de insegurança é uma constante em suas vidas.

As questões fundamentais levantadas por nós e que perpassam esta pesquisa, podem ser assim resumidas: uma vez verificada a predominância de condições e relações precárias de trabalho, que implicações essa realidade tem acarretado para a subjetividade dos professores PSS? Quais seriam os nexos entre precariedade e subjetividade na amostra analisada? E, ainda, havendo essa relação, como podemos compreender as ambivalências que compõem a realidade subjetiva dos docentes pesquisados? Essas foram algumas das indagações que buscamos analisar nessa pesquisa.

No sentido de nos acercarmos de nosso objeto e encetar os caminhos desta tese, trazemos em seguida, algumas considerações sobre a dimensão do trabalho e seu sentido para os docentes.

1.1 TRABALHO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Se pensarmos numa história do trabalho, veremos que, desde tempos remotos, trabalhar está associado a significações negativas. Algo também presente na própria etimologia da palavra. Trabalho, do latim, *tripalium*, instrumento de tortura, formado por três paus (DUROZOI, 1993). No do livro do *Gênesis*, o casal bíblico é expulso do paraíso e sua punição é ter que trabalhar. Na Antiguidade greco-romana, o trabalho era coisa de escravos. A experiência medieval em torno do trabalho não alterou substancialmente a aura negativa que envolvia a ação laboriosa. Embora não sendo mais escravos, visto como coisas e propriedades, os

servos da Idade Média estavam presos a terra e a luta pela sobrevivência (LE GOFF, 2005).

Foi com o surgimento da economia de mercado capitalista que o trabalho foi assumindo sua configuração atual, na forma mercantilizada. Outrora, numa economia de subsistência, a atividade laboral tinha a função de satisfazer as necessidades. Porém, com o advento da Revolução Industrial (Século XVIII) e a consolidação do capitalismo como modelo hegemônico, o trabalho assalariado vai se estabelecendo como alternativa predominante ao conjunto dos trabalhadores (ARAUJO, 2014). O escopo dessas mudanças inaugura a fábrica como *lócus* ímpar das atividades produtivas, significando, com isso, a destituição da autonomia e do controle do trabalho da qual outrora, gozava o artesão. Mais que isso, a fábrica inaugura um novo tempo de trabalho, um tempo cronológico, controlado, supervisionado e imposto como meio de exploração e obtenção do lucro. O tempo usurpado, mesmo sendo pago, não volta mais. No curso da história, a divisão social do trabalho na modernidade capitalista estabeleceu um hiato entre trabalho e realização humana (ENGUITA, 1991).

Essa separação que envolve trabalho e realização é reforçada pela ética capitalista do trabalho. A imposição do assalariamento acaba por destituir os trabalhadores da possibilidade de desfrutar de modo soberano do seu trabalho. O tempo produtivo, o tempo útil, instaura uma cultura disciplinadora visando maior produtividade. A dinâmica social é agora permeada pelo *ethos* do trabalho, do sacrifício e da ascese (WEBER, 2003).

Essa rápida digressão sobre o trabalho nos permite ponderar que a ação laboriosa faz parte do horizonte existencial da vida humana em sociedade. Nesse sentido, a busca por sua realização e felicidade acontece na mediação pela realidade social do trabalho. O que nos lembra a anotação de Mészáros (2002), evidenciando que o trabalho representa uma esfera importante na qual a vida social acontece. Em relação a amostra que pesquisamos, mesmo com as limitações impostas pela organização heterônoma do trabalho, os professores conseguem encontrar formas de resistir e encontrar algum sentido e realização no seu labor. São aspectos de uma realidade complexa e ambivalente, conforme assinalado por Bridi (2008), onde se entrecruzam diferentes elementos. Em seus termos, a apreensão dessa realidade complexa

não implica rejeição das partes que formam o todo, assim como do todo formado pelas partes e na análise da relação dialética entre parte e todo e entre as partes, pois uma dimensão contém outras, por exemplo, a dimensão econômica contém as dimensões políticas, ideológicas e culturais, significando que não é possível compreender a realidade de maneira unidimensional (BRIDI, 2008, p. 263).

No que tange ao trabalho dos professores PSS, existe um aspecto plural e ambivalente que envolve movimentos de negação e afirmação de sua subjetividade. Mesmo o sofrimento pode representar uma oportunidade de superação e crescimento conforme veremos especialmente no capítulo cinco desta tese. Caracterizar e entender como essa dinâmica acontece nas relações de trabalho nas escolas visitadas, tornou-se uma das preocupações fundamentais nesta pesquisa.

Tendo por base estas considerações, a concepção de trabalho que permeou esta tese busca articular estes elementos (trabalho, subjetividade e precariedade) na tentativa de mostrar as ambivalências presentes na relação trabalho e subjetividade docente, no sentido de dimensionar elementos de positividade, de realizador, mas também de negatividade que nosso ver, se traduzem em manifestações de sofrimento, mal-estar e padecimento, que permeia o trabalho dos professores temporários PSS.

A análise e compreensão desses processos exige um aprofundamento teórico sobre duas categorias que integram a epistemologia qualitativa de nosso estudo.

1.2 SUBJETIVIDADE E SOCIABILIDADE

Tomamos a subjetividade numa perspectiva ampliada, referindo-se ao universo interior dos indivíduos, naquilo que os constituem pela mediação objetivo/subjetivo. Expressões de uma dinâmica manifesta em sentimentos, buscas, comportamentos e atitudes, nas diferentes maneiras de lidar com as situações de estresse e conflitos da vida. No recorte desta tese, buscamos dimensionar o peso subjetivo que as condições e relações de trabalho tendem a trazer para estes professores, e de que modo estas têm afetado a vida pessoal, social e relacional. Com este foco entendemos que a sociabilidade dos professores no viés sociológico

adotado nesta tese, pode ser entendido como processos de socialização, de interação com outros indivíduos, com instituições, com seu meio social. A sociabilidade é o que irá permitir aos indivíduos se adaptarem a vida social, ao convívio com seus semelhantes e a produção de sua própria subjetividade (GALLINO, 2005).

O eixo temático deste estudo transita na relação entre os temas trabalho, sociabilidade e subjetividade, conservando, no entanto, seu enfoque analítico na relação entre precariedade e subjetividade. Entendemos, em concordância com Linhart (2011), que o trabalho possibilita o ingresso numa rede de relações com novos sujeitos, na participação social e econômica. Representa, portanto, o ingresso na vida social. Estes elementos ajudam na formação da identidade e sociabilidade dos trabalhadores, e, em referência aos sujeitos pesquisados, muitos associam seu ofício a sua identidade, algo que pode lhes trazer sentido e realização, ou, como pretendemos demonstrar nesta tese, também pode frustrar e limitar estas possibilidades.

Muitos vínculos são construídos a partir do trabalho. Vivências, relacionamentos, questões éticas e políticas podem emergir a partir do ambiente laboral, o que atesta o caráter complexo da sociabilidade que se perfaz no e pelo trabalho. Trabalhar, estar vinculado a uma instituição dentro de uma regularidade, desenvolver um ofício, cumprir e fazer cumprir seu expediente, seus afazeres, exercer deveres e obrigações, manter e criar expectativas, são aspectos que contribuem para uma estabilidade psicológica, emocional e existencial, quando, a partir da esfera do trabalho, a vida ganha sentido e significado. A partir destas considerações, podemos indagar em que medida estes elementos podem ou não ser encontrados na vida laboral dos professores temporários PSS.

Quando refletimos sobre o peso subjetivo que o trabalho pode exercer nos indivíduos, evidencia-se uma relação estreita entre trabalho e sociabilidade. Contar com uma atividade profissional regular e estável está associado a manter uma boa imagem perante a vizinhança. Aqui, recordamos um exemplo prosaico, como o que registramos durante uma das visitas na escola B. “Comprar uma TV nova, fazer uma reforma, é motivo de orgulho pra gente (...) você coloca as embalagens no lixo, os vizinhos olham e sabem que a gente está progredindo”. (Depoimento de professora da escola B, 2013). Associadas a esta ideia, se colocam também questões

relacionadas à manutenção da família, da escola dos filhos, da vida social, do lazer (poder fazer um passeio, um programa de final semana fora de casa, por exemplo). Aspectos de uma sociabilidade que vai se instituindo como possibilidade de se afirmar, de ser e de existir como indivíduo, como cidadão. Ser homem, mulher, profissional, pai, mãe, marido e esposa, representam mais que papéis sociais, adquiridos ou atribuídos. Se constituem em áreas do ser e do existir humanos, sujeitas a sofrer em maior ou menor grau e intensidades devido tanto ao se ter um trabalho, quanto na falta dele. Quando o direito de poder trabalhar não se encontra assegurado, pelo menos não de maneira estável e regular, como é o caso dos professores PSS, vemos que os efeitos dessa instabilidade podem ser perniciosos.

Sobre isso, vale anotar o traço recorrente no conjunto das entrevistas e das conversas nas visitas nas escolas que é o lamento por essa condição de instabilidade e insegurança, por se tratar de um contrato de trabalho que pode ser revisto em sua carga horária e rescindido sem aviso prévio. Nas conversas em intervalo na sala dos professores observamos diferenças nítidas no teor dos relatos dos docentes. Professores pertencentes ao QPM tinham narrativas mais seguras, transcorriam na adição de elementos positivos, como viagens, poder trocar de carro, estudar se qualificar, projetos etc., situações que não deixam de refletir as diferenças de um trabalho que não é móvel nem flexível. Registramos que nesses momentos de conversas dos quais docentes concursados participavam, havia muitas menções positivas sobre suas carreiras, conquistas pessoais e profissionais, algo para se orgulhar perante a família, em função de seu trabalho.

De certa forma, as fronteiras que demarcam a realidade dos professores PSS de um lado e dos QPM por outro, evocam as análises de Bauman (2008), quando retrata a “modernidade sólida” na qual o emprego e os vínculos são mais duradouros, formais, seguros e estáveis; e o contraste com a realidade da “modernidade líquida” com um trabalho majoritariamente flexível, inseguro e temporário. Nesse contexto fluido e instável, são limitadas as possibilidades de vínculo e de sociabilidade para o conjunto dos trabalhadores e de modo ainda mais problemático aos docentes PSS.

Podemos, portanto, pensar a subjetividade dos professores temporários PSS permeada pela instabilidade e a insegurança que cercam a sua categoria. Como estabelecer vínculos mais duradouros e significativos com o outro, seja na figura dos seus alunos, com quem, a rigor, não sabem por quanto tempo irão

conviver, ou, no relacionamento com seus pares? A impossibilidade de realizar uma interlocução afirmativa, uma relação intersubjetiva durável com colegas de trabalho, ou, ainda, de poder contar com o outro, como testemunha do seu trabalho, dos conflitos e problemas, do seu dia a dia, dos reconhecimentos que obtém ou não pelo seu trabalho, favorecem o enfraquecimento do indivíduo, pois na acepção de Bauman (2008), o sujeito se perfaz na intersubjetividade, sendo o trabalho um *lócus* de relevância nesse processo.

Do exposto até aqui, surgem algumas indagações: o trabalho docente dos PSS, dadas as suas condições materiais, representa uma esfera importante de sociabilidade para estes profissionais? Se sim, quais seriam as implicações deste trabalho em sua subjetividade? As situações de sofrimento, mal-estar e padecimento que acometem muitos dos professores entrevistados têm relação com suas condições e relações de trabalho? Na tentativa de responder a estas e outras indagações, trazemos alguns autores que têm contribuído em suas pesquisas para lançar luz sobre a complexa relação entre trabalho e subjetividade.

Iniciamos com Gonzáles Rey (2004), que em sua teoria da subjetividade social, argumenta que é preciso considerar o conjunto das atividades humanas e sua vida social como fundamentais na constituição do sujeito. Uma vez que este apreende e constrói significados tendo como referência seu meio social, é o trabalho uma realidade importante nesse processo. Para este autor, o homem como ser social se constitui em sua historicidade na relação objetiva e subjetiva com seu meio social, sendo o trabalho um elemento estruturante nesse processo. Essas relações são mediadas pelo sujeito como ser ativo, racional, sensível, intuitivo, imaginativo e participativo. A partir destes pressupostos, este autor apresenta um conceito ampliado de subjetividade, ao afirmar:

A subjetividade é uma dimensão presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem (...) [estando] constituída tanto no sujeito individual, como nos espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. (REY, 2004, p. 23).

A partir de Rey, podemos inferir que o professor, tomado como ser social, age a interage sobre seu meio numa dialética muitas vezes de afirmação e negação

de si mesmo, dado que a subjetividade é produzida em meio às tensões do ambiente que a circunscreve e dos outros sujeitos com quem interage. Nesse contexto, sentimo-nos autorizados a tomar o trabalho como espaço de construção e vivência pessoal e coletiva dos professores PSS, esfera singular da atividade humana, na qual se inscreve a subjetividade dos professores nele envolvidos.

Parece-nos que é possível antever na proposição de Rey, uma referência à concepção marxiana sobre o trabalho, para quem o mesmo representa a esfera de atividade livre do sujeito, ação humana que se projeta num horizonte de humanização, de realização pessoal e social no plano histórico, perspectiva esta, também acolhida nesta tese.

1.3 OS SUJEITOS PESQUISADOS

Nosso objeto de estudo integra o campo educacional, tomando a escola como espaço social de tensões e contradições. Desta forma, entendemos ser necessário situar nossa pesquisa em relação a algumas considerações sobre as políticas neoliberais, que, a partir da década de 1970 do século XX, no contexto de crise do capitalismo global, produziu interferências e mudanças no mundo do trabalho, tanto no setor privado quanto público naquilo que foi apontado por Antunes (1999) e Alves (2005).

Para estes autores, a resposta da economia capitalista à crise, foi a adoção do neoliberalismo como modelo e escopo da expansão capitalista, adotando uma agenda voltada a garantir o retorno dos investimentos econômicos. Conforme resumiu Frigotto, tratou-se de um receituário consubstanciado

nas reformas neoliberais de abertura assimétrica das economias nacionais, a desregulamentação dos direitos sociais, a reforma do Estado para ampliá-lo no seu núcleo de sustentação, sobretudo nos ganhos financeiros, e minimizá-lo na sua função social, privatizações, mercantilização da educação e da saúde, etc. (FRIGOTTO, 2010, p. 11)

Este modelo favoreceu a adoção de diferentes formas de flexibilização⁵ das relações de trabalho e desregulamentação da legislação trabalhista. Assunto para o

⁵ Sobre o conceito de flexibilização e desregulamentação, ver o item flexibilização e condições de trabalho para os professores PSS na p.109.

qual reservamos um tópico específico para análise. Por ora, adiantamos que os efeitos do neoliberalismo atingiram também o setor público e se fizeram presentes nas políticas de Estado, sendo visíveis nas medidas de choques de gestão, de enxugamento da máquina pública, de estado mínimo, de redução de investimentos e sucateamento dos serviços públicos, seguido de privatizações.

Os efeitos do neoliberalismo no campo educacional segundo Gentili (1998), ocorreu por meio de reformas que atingiram a carreira e o trabalho docente, reduzindo direitos e achatando salários. Perspectiva que se coaduna com a leitura de Loureiro (1985), em relação a atuação de organismos financeiros internacionais, como é o caso do Banco Mundial, que, em suas proposições de ajudar os países em desenvolvimento intenta orientar reformas com foco na escolarização básica e privatização do ensino médio e superior. Em relação aos modelos de gestão, a orientação é para adoção de modelos gerenciais de eficiência técnica, maior participação da comunidade nos custos e descentralização de responsabilidades e dos recursos, além de estabelecimento de critérios exteriores de avaliação das instituições escolares (LOUREIRO, 1985).

Para este autor, os documentos do Banco Mundial para educação, existe a presença de uma linguagem positiva que evoca os ideais de humanidade e esclarecimento. Contudo, ressalta Loureiro que a vinculação destas proposições às políticas de ajuste econômico inviabiliza na prática a consecução de maiores investimentos sociais e a concretização dos valores que estes organismos, em seus documentos, afirmam defender

Ao situarmos o estado do Paraná nesse contexto, principalmente a partir da década de 1990, verifica-se, conforme nos informam os dados pesquisados, a predominância de políticas neoliberais, com a diminuição de investimentos para ampliar o quadro de professores efetivos por um lado e o aumento progressivo no uso de formas de contratação precária por outro, como é o caso dos professores PSS. Podemos ilustrar essa afirmação com base nos próprios dados da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência do Paraná/ Departamento de Recursos Humanos, ao informar que na Secretaria Estadual da Educação – SEED havia, em 2007, um total de 22.526 funcionários temporários sendo que este número cresce para 27.514 em 2009, saltando em 2010 para um total de 31.035 servidores

atuando no estado com contratos temporários.⁶ Em dados recentemente apurados, no primeiro semestre de 2014, o número de professores com contratos temporários, chegou a 23.287, representando um percentual de 31,6 % do total de docentes do Estado.

Ao dar prosseguimento na pesquisa, metodologicamente, estabeleceremos em alguns momentos, comparações e análises entre as diferenças que demarcam o trabalho do professor efetivo em relação ao professor temporário. Contudo, reiteramos que nosso recorte são os professores temporários PSS.

Dessa forma, a tese que apresentamos se divide em dois momentos: na elaboração teórica dos conceitos e categorias que nos permitiram compreender nosso objeto de estudo e a pesquisa de campo com a aplicação dos questionários, a realização das entrevistas, as visitas técnicas, bem como a análise dos conteúdos do grupo dos professores PSS em rede social.

O critério utilizado para a escolha dos sujeitos nessa pesquisa não se limitou a um recorte histórico específico, por se tratar de uma pesquisa que teve seu foco no indivíduo professor, na sua fala, no seu cotidiano. Assim, estabelecemos como limite que os professores participantes tivessem pelo menos um ano de contrato atuando como PSS. Buscamos, a partir do conhecimento das trajetórias dos profissionais entrevistados, a composição de uma historicidade constituída em meio às tensões entre condições e relações de trabalho e a subjetividade destes profissionais.

Em relação ao gênero, foram entrevistados 03 professoras e 05 professores, sendo que em relação aos 109 profissionais que responderam o questionário predominou o público feminino conforme se pode observar na tabela

TABELA 1 - TOTAL DE PROFESSORES PESQUISADOS POR GÊNERO

Gênero	Total de professores
Masculino	28
Feminino	80

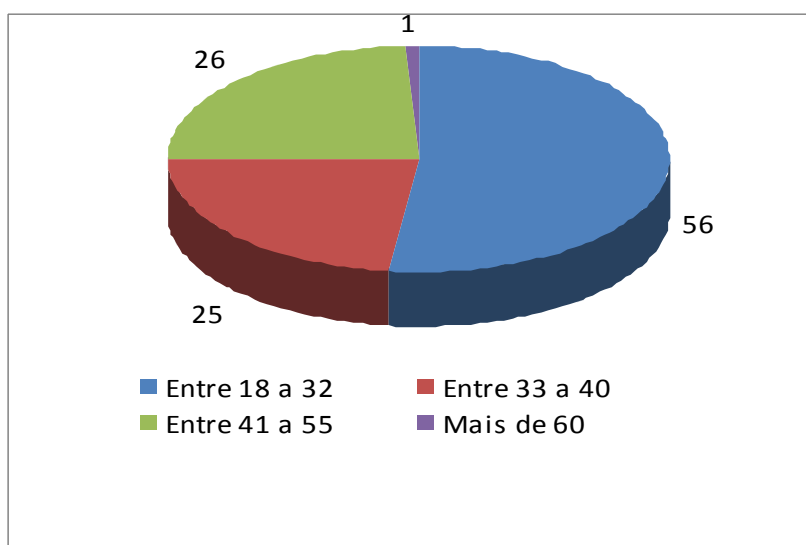
Fonte: NAUROSKI, E. 2012.

⁶Dados encontrados em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=87> – acesso em fevereiro de 2014

No tocante a idade dos sujeitos da nossa amostra, a maioria dos entrevistados (56) são jovens, com idade entre 18 a 36 anos; 25 deles tinham entre 33 a 40 anos; e 26 sendo acima de 41 anos, conforme podemos visualizar no gráfico.

GRÁFICO 1- FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES DA AMOSTRA PESQUISADA



Fonte: NAUROSKI, E. 2012

Esse perfil revela que 57 dos entrevistados (amostra de 109) possuem mais de 33 anos, situação que pode sinalizar a dificuldade da inserção com estabilidade no mercado de trabalho. Os dados do gráfico também sinaliza maior presença de jovens que iniciam o magistério.

Merece destaque o fato de que os PSS mais jovens, alguns ainda em final de sua graduação, mantêm uma posição mais otimista em relação às condições de seu trabalho. Apesar de reconhecerem algumas limitações como muitas cobranças e número elevado de alunos por turma, enxergam seu trabalho como uma fase de transição, uma oportunidade de incrementar sua renda. Diferente, no entanto, como veremos, foi o posicionamento de outros professores que, por estarem há mais tempo formados, terem inclusive uma ou mais especializações, percebiam com maior clareza as dificuldades impostas pelo seu regime e condições de trabalho.

Tomando como referência histórica inicial a década de 1990, segundo Sapeli (2005), o Paraná esteve alinhado às reformas neoliberais que tiveram como pano de fundo a reestruturação produtiva então em curso no Brasil. A gestão de Jaime Lerner (1995 - 2002), segundo esta autora, produziu reflexos na administração do

Estado que se estendem até os dias atuais, com adoção de modelos gerenciais do mundo privado.

Diversas medidas levaram ao enxugamento da máquina pública – no que se refere à ampliação do quadro efetivo de servidores - e retração de investimentos públicos em diversas áreas, com efeitos diretos na educação e no trabalho dos professores. Para Souza (1997), essa mudança gerencial possibilitou transferir diversos segmentos de serviços públicos para administração privada, flexibilizando e desregulamentando a forma de atuação do Estado em atender as crescentes demandas sociais, principalmente na área educacional. Um exemplo histórico que ilustra este tipo de medida por parte do Estado ocorreu durante o governo de Jaime Lerner com a criação do Paranaeducação, uma empresa criada para prestar serviço ao governo do Estado que na prática terceirizava a educação. Este assunto será melhor analisado quando tratarmos do histórico da precariedade na educação do Paraná, no capítulo 4.

Os argumentos arrolados, são corroborados por Pitton (2001), ao mostrar em sua tese que a lógica empresarial se fez presente na administração pública paranaense, produziu ações impositivas, de viés verticalista, restringindo direitos, afetando fortemente as formas de organização do trabalho escolar e a carreira dos docentes.

Trata-se de perspectivas que nos ajudam a qualificar o campo e os sujeitos pesquisados como parte de um quadro conjuntural complexo e heterogêneo. Foram ouvidos trabalhadores que já estão atuando como professores PSS há mais de dez anos, alguns que fizeram uma trajetória que remonta a um período em que atuaram com contratos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Outros, que ingressaram como docentes pelo Programa Paranaeducação e posteriormente tornaram-se professores PSS pela Lei Complementar n.º 108 de maio de 2005, e ainda alguns, que, recentemente ingressaram via concurso, atuando como professores efetivos do Quadro Próprio do Magistério – QPM, mas ainda mantendo um vínculo contratual de PSS, objetivando com isso ampliar sua carga-horária e rendimentos.

Outros professores que foram pesquisados trabalharam em diferentes períodos, com idas e vindas, atuando no período do governo Jaime Lerner (1995 - 1999 e 1999 - 2003) – na época pertencente ao Partido da Frente Liberal – PFL,

atual Democratas DEM – e outros docentes que tiveram seus contratos prorrogados adentrando o governo de Roberto Requião (2003-2010) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, um governo que se colocou como anti-neoliberal.

Autores que utilizamos, como Castel (1998), Esteve (1995), Rosenfield (2004), Codo (1999) e Oliveira (2003; 2004), ajudam a compreender as relações entre precarização social e precariedade, ou ainda, os efeitos dessa condição na degradação da vida social e relacional, vem afetando a vida dos trabalhadores, seus vínculos familiares, provocando situações de sofrimento e adoecimento. São vários os indícios que apontam a relação entre processos de subjetivação, precariedade laboral e seus desdobramentos somáticos na vida dos professores, inclusive com relatos de professores padecendo de depressão e síndrome de *Burnout*⁷.

Ao longo do texto, algumas variáveis nos chamam a atenção, por exemplo, na diferença de perspectiva em relação ao professor temporário, quando se trata de um estudante terminando a graduação que ingressa no PSS e um professor que esteja atuando a mais tempo na condição de temporário, depois de já ter se formado. Estas e outras variáveis foram analisadas ao longo desta tese.

Ao refletirmos sobre as trajetórias profissionais, as histórias compartilhadas, vislumbramos interseções entre trabalho, vida e sociedade. Esta tese procura mostrar que a conjuntura sócio-educacional paranaense forma uma tessitura que nos permite compreender as sociabilidades que emergiram das mudanças no mundo do trabalho, presentes na educação pública na forma de contratos flexíveis, como é o caso do PSS. Pensar os efeitos dessa condição sobre estes professores e, ainda, indicar e caracterizar as ambivalências entre precariedade e subjetividade, constitui o principal objetivo desta tese.

1.4 A ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA SOCIAL

⁷ A síndrome de *burnout* é caracterizada por exaustão emocional, baixa realização profissional, sensação de perda de energia, de fracasso profissional e de esgotamento. Estes são os principais sintomas de pessoas que sofrem da síndrome de *Burnout*. A pessoa é consumida física e emocionalmente pelo próprio objeto de trabalho. Daí o termo *burnout* - do inglês burn (queima) e out (para fora, até o fim). A doença acomete profissionais de várias áreas, mas seu diagnóstico é mais freqüente em profissões com altas demandas emocionais e que exigem interações intensas, como é o caso, por exemplo, dos professores, e outras categorias das áreas da segurança, assistência social e da saúde. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=38>. Acesso em: 09/12/2014.

A análise sociológica, via de regra, é erigida sobre um universo factual, e tanto mais será coerente e relevante se se mantiver fiel a realidade a qual busca explicar. O olhar atento, a tendência de sedimentação dos costumes, dos pensamentos e comportamentos, o lugar comum que a vida social pode esconder, tem o potencial de revelar as minúcias do cotidiano, daquilo que potencialmente poderá constituir em objeto de estudo (MAFFESOLI, 2005).

Nessa ótica, a pesquisa social pode ser enriquecida quando busca integrar em seus estudos abordagens plurimetodológicas. Não existe oposição, mas complementaridade nas abordagens quantitativa e qualitativa. Na prática, as pesquisas que logram articular organicamente os dois caminhos realizam a integração de diferentes saberes sociais, num claro reforço de que a realidade é fonte inesgotável de pesquisa, e, por isso, não pode ficar circunscrita a rígidas fronteiras e demarcações epistêmicas de caráter restritivo.

É nesse espírito que a presente tese irá direcionar seu foco, perquirindo construir uma análise qualitativa em diálogo com resultados quantitativos sobre 109 professores que responderam ao questionário, que embora, não nos permitam generalizações, trazem indicativos importantes sobre a vida laboral dos professores temporários. Lembrando que muitas fontes secundárias utilizadas nesta tese complementam com dados quantitativos oferecendo assim, maior projeção e relevância dos resultados a que chegamos.

No conjunto das informações trazidas destacamos os depoimentos dos 08 indivíduos professores PSS do Paraná que atuam nessa condição com períodos variados de tempo, indo de 02 a 12 anos, com quem estabelecemos uma relação profunda de conhecimento, a partir de suas trajetórias profissionais.

Acreditamos que este caminho metodológico representa um significativo instrumento sociológico para a investigação e análise sobre o trabalho docente e suas implicações subjetivas, sendo oportuno trazer o que anota Vêras de Oliveira ao afirmar que a proximidade ou o contato direto do pesquisador com seu objeto não compromete o distanciamento que a ciência exige, mas pode contribuir para que sejam percebidas minúcias, detalhes que talvez alguém sem essa relação, um certo vínculo, provavelmente não perceberia. Existe um contato humano aí, que proporciona um conhecimento de dentro, não deixa de ter um duplo valor, para o observador e para o pesquisado. (Verás de Oliveira, banca de qualificação, 2014).

Do exposto, entendemos que a pesquisa qualitativa possibilitou-nos um mergulho na realidade subjetiva dos docentes temporários PSS. Entrevistá-los, conhecer suas histórias e trajetórias profissionais em profundidade fez parte de um difícil percurso de mensuração na relação complexa entre trabalho e subjetividade. É preciso reconhecer que por um lado, a abordagem qualitativa abre possibilidades de um melhor entendimento da realidade destes trabalhadores, mas, por outro, exige do pesquisador cuidados na construção de sua análise, no encontro com a realidade revelada e nas informações com as quais irá erigir suas categorias de análise.

Cabe registrar que o foco qualitativo desta tese nos dá consciência do alcance da amostra pesquisada e seus limites, em termos de generalizações. Contudo, seguramente, os dados encontrados nos chamam a atenção para a realidade dos professores temporários, apontando fortes indícios de que as condições e relações de trabalho desta categoria têm implicado numa subjetividade ambivalente, marcada por situações de sofrimento e padecimento, mas também de resistência, luta e reconhecimento.

1.5 A ENTREVISTA E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

O grupo de oito professores que foram entrevistados em profundidade responderam às perguntas seguindo um fluxo sem muitas interrupções. Nosso objetivo foi o de tentar captar a trajetória de vida destes profissionais a partir do seu ingresso na carreira docente. E, desta forma, “descobrir as possibilidades heurísticas das trajetórias de vida pessoais, inseridas em uma realidade histórica e social.” (CHIZZOTTI, 2010, p. 101).

A entrevista tornou-se um instrumento de mediação, um momento de encontro social. (HAGUETTE, 2011). Nosso intuito foi o de apreender o mundo do outro, desvelando no discurso do professor PSS os elementos que compunham aspectos de uma subjetividade imersa em situações de intensificação do trabalho, de sobrecarga, de pressões e exigências, e principalmente da insegurança da rescisão do contrato que pode ocorrer a qualquer momento, quando, por exemplo,

um colega efetivo, isto é, concursado e do quadro próprio se apresenta na escola com uma ordem de serviço⁸.

A estruturação da entrevista seguiu alguns tópicos relevantes em torno da temática pesquisada:

- O ingresso na profissão
- As condições de trabalho
- Implicações do trabalho na vida pessoal, relacional e social

Estes foram os eixos principais que estruturaram as entrevistas. Cada entrevista contou com aproximadamente uma hora de duração. De modo geral, foi necessário um único encontro com cada entrevistado para coletar as informações pertinentes ao nosso estudo. A explanação inicial buscou situar a pesquisa e os objetivos para os entrevistados.

1.6 OS QUESTIONÁRIOS

Além das entrevistas em profundidade já referidas, foram encaminhados 143 questionários a professores que forneceram seus contatos quando das visitas nas escolas, ou foram indicados por colegas a participarem da pesquisa. Este instrumento de pesquisa continha 29 questões e foi encaminhado por *e-mail* no formato de formulário *online* pela ferramenta do *Google Docs*. Do total de 143 formulários enviados, retornaram 109 respondidos. Os professores que participaram da pesquisa, na quase totalidade, trabalham em Curitiba e Região Metropolitana, sendo que 09 (nove) professores eram de outras cidades no Paraná.

Sobre o questionário aplicado, as perguntas qualificadoras tinham como objetivo estabelecer o perfil dos professores, seu estado civil, nível e grau de formação, condições econômicas, região onde trabalham e moram, área de atuação, tempo de trabalho, etc.

⁸ A Ordem de Serviço é um benefício concedido pela SEED ao professor Estatutário que possa estar em exercício de suas atividades, por determinado período em estabelecimento/município/NRE diferente de sua lotação, obedecendo aos critérios da Instrução Normativa específica e a disponibilidade de vagas, conforme INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 01/2012 do setor de Recursos Humanos da SEED/PR. Trata-se de um direito assegurado em lei. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucaonormativa012012grhs.pdf> - acesso em agosto de 2013

Já as perguntas com escalas de opinião visaram identificar a percepção dos participantes da pesquisa sobre suas condições e relações de trabalho, abrangendo, entre outros, infraestrutura, recursos disponíveis, relacionamento com alunos, colegas e direção. Questões pertinentes a atuação do sindicato, qualificação, carreira, expectativas de futuro para a profissão, realização pessoal e profissional, se o trabalho afeta/afetou a vida dos professores e de que modo.

Nas questões subjetivas abertas, formulamos um enunciado não diretivo, permitindo que os professores respondessem de modo amplo e livre, o que nos possibilitaria captar conteúdos relacionados ao seu trabalho e sua própria trajetória profissional, expectativas de futuro, realização pessoal, situações de abandono da profissão, desistência e resistência a partir do trabalho. E, ainda, como estes professores enxergavam a educação e o seu trabalho no bojo das políticas de Estado.

Os formulários, respondidos *online*, foram impressos em PDF em forma de planilha. Estes mesmos dados foram tabulados em gráficos, quadros e tabelas. Todos estes documentos, bem como as transcrições das entrevistas estão guardadas e comporão o Banco de Entrevistas do GETS – Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade.

Como veremos no próximo capítulo, as condições de trabalho dos professores aqui analisados relacionam-se com o processo de transformação que afetaram a organização do trabalho. Sob a égide neoliberal atingiram a esfera pública e os serviços disponibilizados pelo Estado, entre eles a educação.

CAPÍTULO 2 - A SUBJETIVIDADE NA PESQUISA SOCIAL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS EM TORNO DO TRABALHO DOCENTE

“É o homem inteiro que é condicionado ao comportamento produtivo pela organização do trabalho, e fora da fábrica ele conserva a mesma pele e a mesma cabeça”. (DEJOURS, 1999, p. 23).

2.1 O TEMA DA SUBJETIVIDADE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

As primeiras pistas para pensarmos o percurso de nossa pesquisa na relação trabalho e subjetividade nos vêm inicialmente das contribuições de Tittoni (1994), que situa a discussão sobre a subjetividade na Sociologia do Trabalho, indicando que, para pensar a constituição do sujeito, é preciso considerar que a mesma se dá na mediação entre trabalho, sociedade e individualidade. Assim, para este autor, o campo da subjetividade e do trabalho é construído numa conceituação ampliada que considera as tensões entre indivíduo e sua realidade social numa leitura não dicotomizante. Dessa perspectiva, depreende-se a necessidade de se ampliar as análises sociais que enfatizam as interferências sócio-econômicas culturais e éticas. (TITTONI, 1994)

Nessa leitura, a análise social sobre subjetividade é deslocada para além das dicotomias metodológicas reducionistas. Algo assentido por Linhart (2011), ao assinalar que a Sociologia

não se predispõe a se interessar pela subjetividade, que é o campo privilegiado da psicologia. A partir do momento em que se aborda a questão da subjetividade no trabalho, a sociologia, ciência da sociedade vinculada à inteligibilidade das relações entre indivíduos, e do que compõe a sociedade, enfrenta um desafio. A subjetividade é, na verdade, o que se liga ao indivíduo, a sociologia se dedica à relação entre o indivíduo e a sociedade, e à compreensão da sociedade mais do que à do indivíduo (LINHART, 2011, p. 4).

Sobre essa mudança de enfoque, prossegue a autora:

A subjetividade é, então, apreendida por meio do que caracteriza a pessoa diante, diferentemente de ferramentas, de máquinas e outros recursos

produtivos, isto é, por meio de suas dimensões cognitivas, seu registro emocional, afetivo e moral, em relação também com a biografia, uma trajetória particular, o que torna a pessoa diferente das outras e, portanto, não substituível (Idem).

Outra importante contribuição nos vem das reflexões de Guatarri e Rolnik (1996), que concebem a subjetividade a partir de sua produção, como um processo que

adentra no âmbito da modelização, estando aí inseridos os comportamentos, sentimentos, emoções, percepções, memória, relações sociais, dentre outros. Propõem a idéia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. (...) dissociação entre individualidade e subjetividade, já que os indivíduos decorreriam de uma produção feita em série, registrada, de massa, enquanto que a subjetividade, por sua vez, decorreria de uma construção e modelação que se dá no registro do social. Nestas modelação e produção, está compreendido tudo o que se dá no campo do social, as relações e vivências na família, na escola, no ambiente privado e doméstico. Enfim, a produção da subjetividade constitui matéria prima de toda e qualquer produção (GUATTARI, F. e ROLNIK, S. 1996, p. 46-47).

Uma ótica onde a noção de indivíduo aparece como algo que se constitui na intermediação por “agenciamentos coletivos de enunciados coletivos”, isto é, práticas e discursos que atravessam este indivíduo e, em boa medida, o constituem. Estes autores tentam ir além da concepção freudiana que o circunscreve o indivíduo em relação às influências maternas e paternas no desenvolvimento de sua personalidade. O sujeito, como concebem Guatarri e Rolnik (1996), é dotado de uma subjetividade plural e multifacetada. Assim, as dimensões política, econômica, social e cultural influenciam na formação dessa subjetividade e, em boa medida, a modelam e produzem.

Em correspondência ao exposto, Bock (2004) toma a subjetividade como uma construção que opera no plano individual e social, do qual as representações simbólicas emergem. Uma conceituação que considera a subjetividade humana como constituída na relação com o mundo material e social, sendo continuamente produzida pela atividade humana.

Na mesma direção, Lima (2012) entende que o estudo da subjetividade docente precisa incorporar as contribuições advindas da psicologia social de matiz histórico-dialético, que envolve a relação entre subjetividade e objetividade, uma vez que a dialética compreende

a luta e unidade dos contrários e essa luta é de contradições e tensões; tese e sua antítese serão superadas por uma síntese, cuja qualidade é diferente tanto da tese quanto da antítese. Sendo assim, a partir desta concepção, o ser humano é a síntese entre o particular e o universal, entre o individual e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo, uma vez que assumimos este ser humano como um ser sócio-histórico, produto e produtor de sua vida material e da sociedade (LIMA, 2012, p. 45).

Quando pensamos especificamente nos indivíduos que pesquisamos, concordamos com Mancebo (2009), para quem a subjetividade é essencialmente relacional, acontecendo intersubjetivamente, abrangendo as dimensões da vontade, linguagem, pensamento, valores e desejos. A autora parte de uma perspectiva marxiana a qual compartilhamos, e que pode ser assim expressa:

A subjetividade deve ser abordada como totalidade, compreendendo, como ensina a abordagem sócio-histórica, um conjunto de fenômenos. Para a perspectiva marxiana, aqui adotada, a subjetividade é compreendida como um problema da “subjetividade- intersubjetividade”, delimitada e produzida pela objetividade histórica, devendo-se estabelecer a crítica ao aspecto ideológico e idealista da crença em torno da existência de “individualidades autogeridas”, da autonomização do psíquico nas práticas sociais e políticas, onde se incluem as desenvolvidas na educação e na escola sobre indivíduos passivo, relacionados e em processo, produzidos subjetivamente na relação com a objetividade, que é material e social (MANCEBO, s/p, 2010).

Das contribuições arroladas até aqui, concebe-se a subjetividade como um processo, não como um produto. É um processo que envolve a relação intersubjetiva e a interação dialética com as determinações históricas e sociais. A constituição subjetiva dos indivíduos não é um dado natural, como querem as concepções essencialistas que remontam à metafísica clássica, e que podem, no limite, favorecer concepções abstratas, descontextualizadas e individualizantes. Nessa linha de raciocínio, entendemos ser forçoso e impróprio pessoalizar e individualizar o sucesso ou o fracasso dos indivíduos no seu trabalho, desconsiderando o peso subjetivo das condições materiais em que o trabalho acontece e as implicações que poderá trazer na trajetória histórico-social dos indivíduos, nos termos de Mancebo (2010).

As contribuições trazidas, nos permite problematizar a subjetividade em meios às tensões e contradições que a perfazem, principalmente em relação

a contradição fundamental da sociedade capitalista, em última instância, a contradição capital-trabalho. No capitalismo, o processo de alienação acarreta implicações para a subjetividade na direção da consciência

fragmentada, reificada e de afetividade amortecida, dentre outros aspectos, mas para uma análise consistente da subjetividade deve-se considerar a noção de uma unidade dialética e contraditória entre sujeito alienado e sujeito da própria história. (MANCEBO, s/p, 2010).

Ao caracterizar as mudanças históricas que afetaram a organização social do trabalho docente, Mancebo apresenta um resumo de diversos fatores que interferiram na degradação das condições e relações de trabalho que afetaram os professores e, que em nosso entendimento, se estenderam também aos docentes temporários, objeto de análise desta tese. Para a autora, nos deparamos com um conjunto de mudanças em que os baixos salários e o desemprego estrutural significam

a perda dos direitos trabalhistas, a insegurança no emprego, o advento de novas tecnologias, a flexibilidade nas unidades produtivas e um conjunto de outras transformações ocorridas no cotidiano do trabalho contribuíram para uma intensificação dos processos de trabalho docente e uma aceleração do binômio desqualificação-requalificação inerente ao movimento da produção, que imprimem novos ritmos à vida dos professores e ao modo como se relacionam entre si, desatando, dentre outros aspectos, laços de solidariedade e de seguridade, além de exigirem um conjunto de habilidades sempre abertas e por se fazer, que seriam mobilizadas pelo docente em cada situação concreta, emergencial ou não, cabendo a ele o recurso à sua inteligência, recursos criativos pessoais, potencialidades, desejos e valores, enfim, o recurso à sua subjetividade, para alcançar os objetivos das atividades requeridas. (MANCEBO, s/p, 2010).

Diante do exposto, percebemos que a conjuntura que se desenha tem contribuído para que nas escolas esteja sendo “gerada uma “sociedade da urgência” que força o incremento das tarefas, a instalação de horários atípicos, a aceleração no desempenho das atividades e que afeta em cheio a produção docente sua subjetividade e bem estar. (MANCEBO, 2010, p. 12).

No sentido de situar nosso objeto, articulando o peso que as dimensões econômicas, políticas e sociais podem ter sobre a subjetividade, retomamos a contribuição de Gonzáles Rey, que, em sua teoria da subjetividade social, assim se posiciona:

Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É nesse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social (...). Cada uma das formas de expressão da subjetividade social expressa a síntese, em nível simbólico e de sentido subjetivo, do conjunto de aspectos objetivos, macro e micro, que se articulam no funcionamento social. Esses são os mesmos elementos que se articulam na formação da subjetividade individual, com a diferença que os processos de sentido nesse nível estão

constituídos, de maneira diferenciada, pelos aspectos singulares da história das pessoas concretas (REY, 2005, p. 25).

Da conceituação proposta por Rey e Mancebo, podemos entender que o sujeito se constitui por múltiplas determinações da realidade social que o insere. Trata-se de um processo polimórfico e multidimensional que integra dialeticamente o individual e o coletivo, o universal e particular numa síntese que se apresenta na figura do sujeito e da construção de sua identidade e de seu ser social.

Para estes autores, o eu é antecedido pelo conjunto das interações sociais que o perfazem, não sendo possível compreendê-lo de modo abstrato, fora de suas circunstâncias, do seu meio social. Não se pode, portanto, tomar como separados o mundo social do trabalho e a subjetividade do trabalhador. Na mesma linha, prossegue Alves (2007), ao apontar que o modelo de produção Toyotista, por exemplo, produz novas relações de trabalho e cria uma nova cultura, propiciando a ‘captura’ da subjetividade dos trabalhadores. Estes autores nos indicam a base inicial para pensar nosso problema, de que existem diversas implicações entre trabalho e subjetividade.

Optamos em trazer algumas contribuições conceituais, no intuito de nos acercar sobre a concepção de subjetividade adotada nesta tese, que encontra seu maior aporte nos delineamentos trazidos por Mancebo (2010) e Rey (2004). Partindo do que propõem estes autores, entendemos que esta tese constrói sua análise numa perspectiva interdisciplinar, uma vez que o tema da subjetividade se vincula ao campo social e psicológico, às determinações históricas e econômicas que inserem e perfazem o professor temporário PSS, influenciando nas diferentes maneiras com que este indivíduo se relaciona, luta e resiste a partir de seu trabalho.

2.2 A SUBJETIVIDADE NO OLHAR DA SOCIOLOGIA DO TRABALHO

Embora nossa pesquisa dialogue com elementos trazidos por Alves (2011), nosso foco é diferente, busca captar os processos que afetam a subjetividade dos professores temporários PSS no ambiente escolar. Não se trata propriamente de uma “captura”, como assinala Alves, mas de uma produção de subjetividade. Dito de outra forma, diz respeito a analisar e compreender os processos de subjetivação

ambivalentes que são engendrados na realidade escolar por conta das condições e relações de trabalho.

Alves argumenta que, nos últimos trinta anos, a crise do capitalismo trouxe profundas mudanças nas relações de produção, afetando não só as condições objetivas de trabalho, mas a subjetividade de classe, e, no limite, o próprio indivíduo trabalhador, o que, segundo ele, tem sido desprezado pela Sociologia e Economia do Trabalho. (ALVES, 2008, 2011). É o trabalhador, na sua totalidade: corpo, mente e coração, sua subjetividade como um todo é compelida a assumir e internalizar a cultura organizacional da empresa em que trabalha. Todavia, cabe assinalar que não se trata de um processo monolítico, o que suporia a passividade do trabalhador. Ideia que contraria os resultados desta pesquisa, na medida em os trabalhadores analisados nesta tese encontram formas de lidar com as adversidades no seu trabalho.

No prosseguimento do que analisa Alves, a nova fase do capitalismo combinou elementos complexos que permitem manipular e “capturar” a subjetividade do trabalhador. O uso das aspas é justificado pelo autor por se tratar de algo complexo e problemático, para o qual lança mão do léxico freudiano, e, dessa forma, construir uma conceituação em torno do termo subjetividade. Seu objetivo é realizar reflexões críticas sobre a “morfologia social do trabalho que emerge a partir dos novos locais de trabalho reestruturados” (ALVES, 2011, p. 27). O foco da análise de Alves é compreender as novas formas de precarização no mundo do trabalho, mas, sobretudo, analisar

a precarização do trabalho na dimensão do homem que trabalha enquanto ser humano-genérico capaz de dar respostas ao movimento do capital. Enfim, redefiniremos o conceito de precarização do trabalho enquanto experiência humana de individualidades pessoais de classe num determinado contexto histórico-concreto: o contexto histórico do capitalismo manipulatório (ALVES, 2011, 12-14)

O contexto do qual parte sua análise são as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que levaram a marca da reestruturação produtiva globalmente presente, e que interliga o mundo do trabalho sob a égide da intensificação e da flexibilização. Trata-se da formação de uma nova cultura empresarial e organizacional, convertida em ideologia a serviço do engajamento do trabalhador. Esse passa a ser convencido que sua conduta deve ser proativa, indicando, com isso, não se tratar somente de

um trabalho operacional, mas, pelo contrário, uma atividade que integra e abrange seu todo, instando-o a mobilizar sua subjetividade, com o emprego não só de suas habilidades e capacidades, mas de seus sentimentos, pensamentos e emoções.

Podemos depreender dessa argumentação que sua concepção de subjetividade integra uma perspectiva ampla, na qual se insere a corporeidade, os pensamentos e as emoções do trabalhador. Nessa leitura, toma a psicanálise como ferramenta metodológica por considerá-la a

(...) ciência da subjetividade burguesa, capaz de contribuir para a apreensão das dimensões ocultas da alma burguesa. A contribuição dada por Sigmund Freud ao conhecimento científico do homem é indiscutível. Apesar dos limites apontados por uma série de autores, as categorias freudianas não deixaram de ser reconhecidas como de inestimável valor heurístico para desvendar as contradições do metabolismo social da civilização burguesa. Por isso, as categorias freudianas, na medida em que são apropriadas de forma crítica, são importantes para a apreensão da dinâmica subjetiva da individualidade de classe que surge com a civilização do capital (ALVES, 2008, p. 224).

Mais que uma “captura”, poderíamos dizer estar havendo um sequestro da subjetividade do trabalhador, na medida em que ocorre a manipulação de seu psiquismo em meio ao clima organizacional que propugna por condutas pró-ativas e um *ethos* de produtividade que “utiliza, com intensidade e amplitude, estratégias de subjetivação que implicam a manipulação incisiva da mente e do corpo por conteúdos ocultos e semi-ocultos das instâncias intrapsíquicas” (ALVES, 2008, p. 225).

Na cultura organizacional referida por Alves, se forma uma ideologia em torno da qualidade e da produtividade que supõe o engajamento dos trabalhadores. Esse novo discurso organizacional possui aspectos equivalentes à uma doutrina, fundamentando a organização das empresas a partir das diretrizes da flexibilização. Além das mudanças de cunho gerencial, é a própria linguagem empresarial que passa a veicular conteúdos normativos, simbólicos, éticos e estéticos.

No plano da linguagem, a manipulação que surge a partir do novo complexo de reestruturação produtiva é indiscutível, com o surgimento do imperialismo simbólico e de novos léxicos que habitam o universo locucional das individualidades de classe. Além do aspecto ideopolítico, a utilização dos novos vocábulos no mundo do trabalho têm uma função psicossocial. Com Gramsci, diríamos que o “novo terreno ideológico” que nasce com o toyotismo é também uma nova “atitude psicológica” que “alimenta a afirmação da 'aparência' das superestruturas” (Gramsci, 1984b). A troca da nomeação “operários” ou “empregados” por “colaboradores” não é inocente (Ohno chamava as empresas fornecedoras de “empresas colaboradoras”,

ocultando a relação de poder contido na relação do capital concentrado e hegemônico com os pequenos e médios capitais) (ALVES, 2008, p. 225).

É um discurso que se materializa e ganha forma ao se referir aos trabalhadores como colaboradores, associados, partícipes ativos do processo de construção e geração de riqueza. No âmbito da amostra que pesquisamos, identificamos situações semelhantes, presentes na forma como alguns diretores de escolas lidavam com os professores. Ora se valendo de sua autoridade como gestor para submeter os docentes temporários, que por conta de sua condição se viam obrigados a se conformar, ora, com discursos de afirmação e positividade conclamando os docentes a “assumir seu protagonismo” e fazer “o melhor por suas escolas e seus alunos”. (Falas registradas em visitas as escolas C e D, 2013)

Em relação a realidade do mundo empresarial Alves analisa que os processos de subjetivação e (dessubjetivação) ocorrem

por meio de signos e imagens. Os conteúdos manipulatórios têm que assumir a forma de signos e imagens para instaurar os tráficos intrapsíquicos. Por isso, os valores-fetiches – expectativas e utopias de mercado que constituem as inovações sócio-metabólicas e compõem o nexos psicofísico do homem produtivo do sistema toyota de produção – assumem a forma de signos e imagens. (ALVES, 2008, p. 227).

Imaginar uma subjetividade humana plenificada se mostra algo problemático, se pensada no trabalho em situações em que predominam a subordinação dos trabalhadores aos ritmos, às metas, às formas de controle e às rotinas previamente elaboradas. Nessa perspectiva, aquela dimensão ontológica do trabalho humano, preservada dos processos de reificação de um trabalho fetichizado, é um exercício hipotético no plano do dever ser, pois as formas de organização do trabalho, quando orientadas e submetidas unilateralmente a interesses produtivistas, acabam por obstaculizar a emancipação como um projeto humano. Corpo e mente, espírito e linguagem, crenças e símbolos vão sendo plasmados de modo a reafirmar a cultura mercantil dominante. (ALVES, 2008).

Veremos no capítulo 5 desta tese, que, ao retomar as ideias de Dejours, é possível estabelecer um contraponto à perspectiva analítica de Alves, mostrando que os trabalhadores de modo geral, encontram formas de reagir aos processos de subjetivação. A relação entre o sujeito e o seu trabalho é permeada por

ambivalências que não se deixam aprisionar totalmente pelas determinações do seu trabalho, algo que também percebido entre os professores pesquisados.

Apesar de questionável em seu viés predominantemente pessimista, a análise delineada por Alves evidencia que o tema da subjetividade é atual e emergente na Sociologia do Trabalho. O autor registra que existe uma intencionalidade por parte das organizações em desenvolver estratégias práticas e discursivas para reorientar o comportamento e o pensamento dos trabalhadores.

No campo em que estamos estudando, o trabalho docente na realidade da escola pública paranaense, conforme nos permitiu vislumbrar nossa amostra, existe uma relação diferenciada envolvendo a gestão por parte da SEED. Não se trata da busca de lucro econômico como assevera Alves que analisa o mundo corporativo das empresas, mas sim, de obter ganhos políticos conforme indicou Gentili (1998) e Frigotto (2010), isto é, o poder administrativo se utiliza de estratégias semelhantes a das empresas na medida em que buscam mobilizar a subjetividade dos professores de modos diversos para, em diferentes ocasiões buscar a adesão ao projeto político da SEED ou, para enfraquecer a ação coletiva dos docentes temporários ou daqueles em estágio probatório.

Com efeito, o filão analítico delineado por Alves abre um amplo leque de possibilidades para dialogar com o desenvolvimento de nossa pesquisa, inclusive quando mostramos o caráter ambivalente dessa relação trabalho/subjetividade. Como veremos mais adiante, em se tratando dos professores temporários PSS, objeto desta tese, existe, sim, uma grande interferência do trabalho em suas vidas, inclusive negativa, mas essa interferência não é absoluta a ponto de impedi-los de se descobrirem sujeitos, de resistir e encontrar caminhos de satisfação no trabalho.

A rigor, não se pode falar que esteja ocorrendo uma “captura” da subjetividade dos docentes, conforme analisou Alves (2008), no mundo corporativo, principalmente, porque os professores tem encontrado formas contemporâneas de articulação e luta. Um exemplo disso é o uso que muitos docentes PSS estão fazendo das novas tecnologias e redes sociais, tema que será analisado na última parte desta tese.

A nosso ver, os pontos de aproximação com Alves (2008, 2011), estão relacionados a estratégias muitas vezes utilizadas por diretores e pedagogas em suas orientações, ao reforçar certas ideias e comportamentos, como “proatividade”,

“espírito de equipe”, “busca de resultados”, “fazer o melhor possível”, o que poderia ser traduzido na linguagem empresarial como busca da excelência. Mais que palavras, são expressões carregadas de significado sobre os atributos do que vem a ser um bom professor. Exige-se dos docentes que tenham domínio da turma, evitando ao máximo colocar alunos para fora de sala. Inclusive, assinalando ser este um atributo de competência, uma habilidade que define o bom profissional. “O professor precisa ter jogo de cintura”, deve “saber contornar os conflitos”. São estimuladas e reforçadas ideias e comportamentos que em muito se assemelham às noções de polivalência e multifuncionalidade nos termos de Antunes e retomados por Alves. Na sequência, iremos aprofundar a análise dessa dinâmica, caracterizando melhor estes fenômenos.

2.3 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO A PARTIR DO TRABALHO

Do exposto, depreendemos que a conjuntura atual da sociedade capitalista demarca uma nova configuração da luta de classes, mais sutil e sofisticada, incorporando diferentes elementos deste “novo espírito do capitalismo” naquilo que analisaram Boltanski e Chiapelo (2009). O embate está sendo travado no terreno político-ideológico visando a construção da hegemonia social. Nisso consiste predominantemente o caráter manipulatório do capitalismo identificado por Alves. Essa leitura encontra ainda respaldo em Ianni (2003, p.151), ao assinalar as prioridades do mundo corporativo. Surpreende-nos a veemência com que alguns ícones do mundo corporativo falam de suas estratégias, conforme assevera Ianni ao registrar a declaração do presidente da Nestlé Rafael D. Pagan Jr.

A luta na qual estamos engajados é de natureza política e em âmbito político, mas ainda não está claro se o futuro será a liberdade econômica, social, individual e política... O sucesso na política não é mágico. Nossos inimigos não são mais inteligentes do que nós e não são super-homens. Se formularmos uma interpretação política, deveríamos eleger alguns objetivos... Sinto que é essencial que as firmas multinacionais que estão sendo criticadas criem um grupo organizado de profissionais talentosos e experientes. Assim, quando necessário, consultores especiais, alheios às relações públicas cotidianas da firma, podem concentrar seus esforços em questões políticas enfrentadas pelas multinacionais. Na busca de uma receptividade pública e na eliminação da atitude crítica, as firmas multinacionais têm uma arma valiosa a seu dispor: a publicidade e a movimentação de pessoal em campo... Precisamos reativar nossas tradicionais associações profissionais, ou olhar além delas, por novos aliados, em associações de camponeses, trabalhadores e proprietários de

pequenos negócios, muitos dos quais têm sido suspeitosos do capitalismo multinacional com boas razões. Precisamos afirmar o interesse comum de todas as instituições que criam riqueza: grandes e pequenas, privadas e governamentais, nacionais e multinacionais. Em síntese, precisamos afirmar o pluralismo e a diversidade da condição humana, um exemplo que é dado pela democracia tanto quanto pelo livre mercado de mercadorias e idéias. O capitalismo multinacional nunca deve aparecer como um rival dominador, relativamente aos interesses locais, nacionais ou tribais (IANNI, 2003, p. 151)

Essa publicidade dirige-se, ao mesmo tempo, ao público externo de consumidores na formação da opinião pública e ao tratamento da “boa” imagem da empresa, quanto aos próprios trabalhadores.

Nesse “novo espírito do capitalismo”, a nova cultura do trabalho passa a direcionar as capacidades afetivas e intelectuais dos operários aos objetivos e missão da empresa. A empresa “educa” os trabalhadores com discursos e práticas em torno da “pró-atividade”, da “integração”, da “polivalência” e da “multifuncionalidade”.

Uma realidade parecida foi observada em escolas que visitamos. Travestidas de boa mensagens e imbuídas de nobres valores, termos e expressões como “aqui funcionamos como uma família” ou, ainda, “se todos fizerem a sua parte teremos bons resultados”. Frases repetidas por membros da equipe gestora. Em algumas situações, os professores nos mostraram textos que lhe são entregues para leitura e reflexão. Algumas vezes, são lidos e discutidos nas semanas pedagógicas. O instigante é que são textos enviados dos NRE para as escolas para subsidiar o trabalho e a reflexão dos professores. No entanto, isso acontece de modo verticalista. Não há consulta dos professores nas escolas sobre temas e autores. Não é oportunizado aos mesmos para que possam fazer seus próprios textos, suas análises e reflexões. De certa forma, acabam sendo subestimados enquanto sujeitos intelectuais capazes de desenvolverem sua *práxis* pedagógica.

Em função do recorte deste estudo, não foi feita uma análise dos textos encaminhados para subsidiar os professores, seu foco, autores e tendências. Contudo, existem indícios que orientações advindas da SEED, tendem instar os professores a assumir seu “protagonismo”, a fazer a “diferença” a buscar a “excelência” em seu trabalho, sem, contudo, perguntar se os mesmos estão satisfeitos com as condições em que trabalham, com o salário que recebem ou com os recursos de que dispõem para desenvolver seu ofício.

Os relatos que colhemos, revelam uma zona cinzenta a encobrir a incumbência compulsória de que o professor precisa ser capaz de desenvolver sua aula, planejar as atividades, manter a atenção dos alunos, identificar focos de resistência, neutralizar estes focos, tomando medidas para dissuadir os alunos que exercem liderança negativa em sala. Sem esquecermos que, mesmo numa aula de 50 minutos, um tempo curto, muita coisa pode acontecer. Ainda precisará verificar cadernos, quem fez ou não a lição, registrar isso na agenda, contatar a pedagoga sobre estas e outras situações, ou, ainda, entrar em contato com os responsáveis, marcar uma reunião. Segundo o que se ouviu, muitas vezes, os professores acumulam funções e atividades que, a rigor, são ou deveriam ser da alçada da equipe gestora.

Essas exigências são apresentadas e reforçadas em reuniões, semanas pedagógicas e outros momentos como parte integrante do ofício do professor e, esperando que ele cumpra bem este papel, sendo cobrado por esses resultados. A ideia propalada é de cooperação nas escolas, apelos de ajuda mútua, de que se todos fizerem a sua parte a escola funcionara bem e todos ficaram satisfeitos.

Trata-se de uma estratégia discursiva reforçada sistematicamente, de modo a conformar a subjetividade destes professores. Apesar de evocar um tom idealista, existe um lado perverso nesses discursos. Ao se propagar “em nossa escola somos uma família”, “todos devemos participar”, nos “envolver”, nos “doar” em prol da educação. Na prática, o ônus do trabalho duro e extenuante recai muito mais sobre os professores, e, de modo mais problemático, sobre os docentes temporários PSS.

Quem pode resistir não aceita, crítica principalmente dos professores concursados. Os PSS que pesquisamos, ou aceitam e “vestem a camisa” da escola, ou resistem simulando um comprometimento, mas, concretamente, fazem o que podem e nada mais. Curioso foi observar que os professores que mais sofrem, tanto entre QPMs e PSS, são aqueles mais comprometidos com o trabalho, que nutrem ideais e valores em relação à educação, “querem mudar o mundo”, ou “pelo menos algumas cabeças”.

Outro efeito acontece sobre o conjunto de professores, na medida em que surgem posicionamentos antagônicos contra e/ou a favor da direção da escola. Por diversos fatores, como interesses pessoais, simpatias e antipatias, afinidades ideológicas, e até troca de favores, percebeu-se que o grupo de docentes se divide

em relação às demandas colocadas pela direção e, desta forma, enfraquece sua capacidade coletiva de posicionar e fazer enfrentamentos e de pensar a escola e seus processos como um todo.

Na esteira do tem sido aventado até aqui, e, considerando os argumentos de Ianni (2003), parece-nos existir uma intencionalidade em manipular os trabalhadores. Mesmo na escola, podem ser encontradas iniciativas de criação e recriação de valores, novas referências de comportamentos, ideias, símbolos e atitudes que almejam se universalizar, visando a adequação do trabalho e da conduta dos docentes, de certa forma, buscado uma homogeneidade na cultura escolar e no ambiente de trabalho.

Podemos exemplificar essa relação ao pensarmos sobre os efeitos da diminuição da carga horária de algumas disciplinas, medidas que foram tomadas no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2013, havendo no Paraná movimentos da SEED nessa direção. Em conversa com uma educadora sobre essa questão, ela relata:

“No ensino fundamental já diminuíram as aulas de algumas disciplinas. Na escola que eu trabalho muitos colegas estão certos que aqui no Paraná também vai ocorrer a diminuição de aulas para algumas matérias, como sociologia e filosofia. Talvez artes, história, ensino religioso e também outras. Podem diminuir para aumentar as aulas de português e matemática. O que eu vejo é muito triste, querem “emburrecer” os alunos. Quando tem paralisação eu vejo professores discutindo picuinhas, lutado por migalhas, defendendo sua matéria, sua carga horária. Será que eles não entendem que isso não adianta, se for para discutir, tem que ser o ensino como um todo, o currículo todo, a proposta o sistema. É uma classe desunida. Cada um com seus problemas e interesses”. (Depoimento, professora Lia, ato de paralisação dos professores do Paraná, abril, 2014).

Depreende-se da fala da professora que, mesmo entre os professores um segmento tradicionalmente mais intelectualizado que a média da população, ocorrem movimentos de subjetivação pela SEED, e, por vezes, por autoridades dos NERs, que ao setorizar discussões pedagógicas fragmenta o grupo de professores, no sentido de que sejam feitas propostas por área do conhecimento, por disciplina, e não da categoria como um todo, no sentido de pensar a escola e as políticas curriculares.

Com base no que expôs a professora, se evidencia estratégias da SEED-PR em apresentar a proposta de mudança como parte de um projeto de unificação da matriz curricular em todo estado. A percepção de muitos docentes, conforme

indicado na entrevista, não é de um enfrentamento coletivo, com ampla discussão e participação dos docentes na implementação das mudanças, mas de posicionamentos individualizados na defesa de interesses pontuais, de sua área, de suas aulas. Existe uma intencionalidade da SEED na forma de encaminhar as mudanças, o que acaba por interferir na organização social do trabalho escolar e provocar divisões dentro do magistério.

Ao se privilegiar algumas áreas do conhecimento com maior carga horária, maior importância em detrimento das outras, pois querendo ou não, esta é a mensagem que se passa, poderá ocorrer a fragmentação da compreensão do processo educacional, gerar competitividade interna por espaços, por mais tempo no currículo. Na acepção de Bourdieu (2000), poderíamos dizer, acontece uma fratura dentro do campo, com formação de facções e divisões dentro da categoria dos professores. Uma conjuntura que reforçaria aquele velho adágio romano “dividir para conquistar”. Historicamente, dividir, cooptar e coagir os professores parece fazer parte do expediente que vem sendo utilizado por governos de cunho neoliberal no Paraná.

Além deste aspecto, o prolongamento, por parte da SEED, no uso de formas precárias de contrato de trabalho, atinge o magistério como um todo fragilizando a ação coletiva da categoria. Tal situação não passa despercebida pelos professores.

Sempre usam os PSS para enfraquecer as lutas. Pode reparar. Sempre sai uma conversa como o governo quer acabar com os PSS", "vai reduzir os PSSs" etc. No entanto, faltam profissionais e sempre vai ter professor saindo de licença, seja licença especial, doença, etc. Precisam dos PSS's. (Professora T. C. Grupo do professores PSS do Paraná. Rede social, 2014)

A luta coletiva fragmenta-se. Emerge, pois, uma subjetividade coagulada em condutas mais individualizadas. Podemos dizer que, em certa medida, as estratégias da SEED em conjunto pelos NREs têm surtido efeito entre os professores.

O quadro que descrevemos sinaliza o surgimento de um tipo de precariedade subjetiva. Nos termos de Linharth (2011), algo que tem afetado os trabalhadores para que se comportem de duas maneiras diferenciadas: incorporando as ideologias institucionais ao se engajarem nas metas e objetivos da organização, ou por outro lado, com medo do desemprego, sendo menos combativos.

O objetivo é minimizar a capacidade dos trabalhadores de fazer oposição, impor resistência, diante das exigências das direções. Criar um tipo de precariedade subjetiva para que os trabalhadores não se sintam à vontade no trabalho nem entre eles, para que não possam desenvolver redes de cumplicidade e de apoio com os colegas, com a hierarquia, nem com seus clientes, a fim de que sintam sempre a corda esticada e fiquem mais receptivos às injunções que visam aumentar a rentabilidade de seu trabalho. Essa lógica se expressa ainda melhor no setor público (LINHART, 2011, p.3).

Situação semelhante foi observada no âmbito que circunscreve os PSS, visto que, não possuindo os mesmos direitos, com um contrato de trabalho flexível e de fácil rompimento, acabam, na prática, se submetendo às condições de trabalho, em meio a situações de agravamento na forma de sofrimento, mal-estar, sem que isso signifique passividade total, conforme analisaremos principalmente no capítulo final desta tese.

A preocupação de terem que “andar no fio da navalha” dificulta que possam estabelecer uma relação com os alunos com mais autoridade. A rotatividade, em função de perderem suas aulas para os QPMs, ou da desistência pelas condições precárias, impede a criação de vínculos, e a energia dispendida no trabalho se dissipa. Além disso, encontram-se divididos, pois seus interesses não são os mesmos, - ou não se coadunam – com os professores estatutários. Os professores PSS atuam no vácuo, “nas sobras” deixadas pelos estatutários.

No âmbito da sociedade em geral, as condições de trabalho enfrentam situações de degradação, em parte pela criação de situações de penosidade que afetam tanto as empresas do setor privado quanto do setor público, conforme analisa Linharth,

As formas de racionalização aplicadas, polivalência, mobilidades sistemáticas, enquadramento cada vez mais estrito das atividades e do tempo passado no trabalho com avaliações e objetivos atribuídos pela hierarquia cada vez mais limitantes, a padronização das atividades, diminuição dos meios, individualização que encontramos em diferentes campos visariam manter os assalariados em estado de insegurança e de dependência. Nas situações de trabalho não industriais, são modalidades de organização e de gerenciamento de inspiração taylorista que enquadram cada vez mais a atividade de trabalho. Trata-se ao mesmo tempo de diminuir os custos, mas também de expropriar os trabalhadores do domínio de seu trabalho e da capacidade de interpretar sua finalidade e seus fundamentos. (...) (LINHART, 2011, p.3).

A partir do que assinala Linharth, os desdobramentos da degradação do trabalho são perniciosos, e acontecem em escala global, atingindo diferentes áreas

e categorias. Seus efeitos se propagam inclusive aos trabalhadores da educação e, de modo específico, aos docentes PSS, objeto desta tese. Podemos dizer que essa categoria está dividida: de um lado, a dos protegidos, que, inclusive, possui um sindicato; e os menos protegidos, que vivem à mercê da instabilidade contratual, com medo de perder o trabalho. Essa condição contribui para que, nas escolas, os PSS se vejam forçados ao cumprimento das normas, se submetendo inclusive a situações de flagrante desrespeito e humilhação, conforme se observa no relato do professor

Quando cheguei na escola, tivemos uma reunião. O diretor então falou só para o grupo dos professores PSS: olha, vocês não são nada aqui, vocês estão na minha mão, vão fazer o que eu determinar, se não, já sabem, não precisa ficar nessa escola. Ficamos assustados, sem saber o que pensar. Foi falando um monte de coisa. Ninguém disse nada na hora, todo mundo ficou com medo. Não deu pra entender o porquê daquela atitude. Me senti muito mal com aquilo. Do nada receber ameaça!. Foi uma humilhação. Depois o pessoal comentou que o diretor era um grosso mesmo, uma pessoa autoritária, já tinham até feito abaixo assinado para tirá-lo. (Relato colhido durante a distribuição de aulas dos PSS, Núcleo Bairro Novo, 2013).

Este relato indica a divisão do coletivo dos professores, alude ao enfraquecimento desta categoria. Por conta de não possuírem estabilidade, os PSS não se sentem seguros para enfrentamentos nas escolas onde trabalham, conforme descrito na fala do professor. Além disso, há outras questões, como ter um posicionamento mais firme com a direção, defendendo suas concepções pedagógicas, justificar sua prática, ou ainda, no enfrentamento dos alunos, se posicionando com maior firmeza na cobrança de responsabilidade da família. Os PSS não se sentem seguros ou legitimados. São situações que colocam em cheque a ideia de autonomia e independência que *a priori* deveria fazer parte das prerrogativas da docência.

Conforme observamos no decorrer desta pesquisa, isso não se deve ao fato de se tratar de profissionais ainda em formação, com pouca experiência. Muitos professores tinham graduação e já estavam no segundo, terceiro contrato. Mesmo assim, não se sentiam seguros para agir em relação a situações de conflitos dentro da escola.

O grau de pressão e intimidação chega ao ponto de, não sendo suficiente constar em contrato e na Lei nº108 de 2005 que os PSS não devem se envolver em greve, a SEED, por meio do NRE, chegou a escrever aos diretores da rede paranaense de ensino, para que advertissem os PSS do risco que estariam correndo

de ter seus contratos rescindidos caso aderissem à paralisação em maio de 2014. Para dar maior dimensionamento a este fato, transcrevemos na íntegra o texto do referido e-mail:

Prezado(a) Diretor(a)

A Secretaria de Estado da Educação recebeu aviso oficial de greve do Sindicato dos Professores do Paraná. Portanto e, diante das manifestações que temos recebido das escolas de que os efeitos desta paralisação atingirão parcialmente os trabalhos, orientamos Vossa Senhoria para que se assegure o funcionamento de sua Escola.

Nesse sentido, é importante que a Escola permaneça aberta para permitir o trabalho de professores e funcionários, bem como o atendimento normal aos alunos e alunas. A medida busca garantir que os estudantes da rede tenham acesso ao ensino-aprendizagem, como assegurado em lei, e que os profissionais da Educação que não aderirem ao movimento possam exercer o seu trabalho, e também que seja respeitado o posicionamento dos profissionais que aderirem ao Movimento.

A sugestão é que a escola organize as aulas de maneira a assegurar a realização das atividades de ensino, bem como tome as medidas necessárias para promover a criação de um ambiente favorável e tranquilo.

Os professores que não aderirem ao movimento precisam ter condição de trabalhar de forma habitual, com presença de qualquer número de alunos, para que possa ser considerada carga horária ofertada ao aluno e cumprida pelo professor. Atendendo ainda a dúvidas que surgiram, a SEED/GRHS informar que: - Com relação ao Professor PSS, conforme preconiza a Lei nº108 de 2005, artigo nº 17, §1º, estará sujeito à rescisão de contrato o profissional que faltar por mais de 7 (sete) dias consecutivos;

- Quanto ao profissional em estágio probatório, de acordo com o artigo nº 43 da Lei nº 6174/1970, a assiduidade é um dos requisitos necessários para a efetivação do profissional no cargo. A SEED informa, ainda, que está firmemente empenhada em manter, como sempre mantém até hoje, os canais de negociação abertos de forma a superar qualquer conflito.

Solicitamos, portanto, que todos os Profissionais da Educação sejam esclarecidos a esse respeito. Atenciosamente, (...) Chefe do NRE – Londrina (Texto disponibilizado em rede social dos professores PSS do Paraná, 2014)

Segundo documento, a SEED, para forçar os PSS e os professores em estágio probatório a manter a escola em funcionamento, a não aderirem a greve utiliza a legislação que regula essa forma de contratação. Por outro lado, a escola como instituição social reflete tensionamentos: precisa cumprir seu papel de assegurar o direito dos jovens e adolescentes a educação, não pode fechar suas portas, encerrar suas atividades em dias regulares do calendário escolar, ao mesmo tempo representa o palco de embates dos professores que premidos pelas condições de trabalho precisam lutar por sua carreira e melhores condições. Nesse sentido a escola não deixa de representar um espaço de contradição, um campo em disputa, palco de interesses divergentes. Alunos e familiares reivindicam a escola como espaço de direito. Professores tomam a escola como espaço de luta e

cidadania, inclusive quando intentam fechar suas portas, como ação simbólica de sua força.

Nessa conjuntura de tensões, a SEED, buscando evitar o desgaste político, se vale de expedientes autoritários para disciplinar e dividir os professores. Nessa condição de ameaça perenizada fica mais fácil submeter o trabalhador e restringir seus direitos. Por seu turno, como vimos em relatos anteriores, na escola, a equipe gestora, o próprio diretor, pode usar de seu cargo e função para intimidar, ameaçar e forçar a obediência, desconsiderando as prerrogativas e direitos que deveriam ser inerentes a qualquer educador, inclusive aos temporários.

Por ora, podemos concluir que, na forma de um contrato flexível e instável, o magistério como um todo sai enfraquecido e fragilizado. Muitos PSS deixam de participar de manifestações ou aderir a greves. Conforme relatos, alguns recorrem ao uso de atestados médicos ou outras desculpas para não participar, temendo retaliações por parte da escola e julgamentos por parte dos colegas.

Diante das argumentações arroladas, caberia indagar: qual o sentido do trabalho para esses professores? Em que medida o trabalho se inscreve como elemento central na sua subjetividade? Essas questões nos remetem à reflexão sobre o peso e a importância que o trabalho poderá desempenhar na formação da individualidade dos professores, na forma como estabelecem, ou não, seus vínculos a partir do trabalho ou, ainda, se o mesmo interfere na qualidade de suas relações e interações no cotidiano escolar.

São questionamentos que remetem ao sentido do trabalho para os PSS, da docência como espaço de construção de significados, da atividade laborativa nas escolas como fator de realização, mas também, como obstáculo e limite ao bem estar dos professores. Se o trabalho tem o potencial de conferir sentido e realização ao ser humano, Marx (1984), qual seria o horizonte de significados construídos pelos professores PSS acerca do seu ofício?

É acachapante a realidade material dos professores temporários do Paraná, uma conjuntura em parte, já delineada ao longo do texto, o que torna indicativo a anotação Wenzel (1991), para quem a categoria dos professores, cada vez mais, se assemelha a dos proletariados. Apresentam-se numa massa de trabalhadores coletivos espalhados pelos diversos sistemas e redes de ensino, que vem perdendo progressivamente o controle sobre o processo de produção do ensino, pela junção e

acumulação, incompatíveis com as prerrogativas próprias da docência e dos processos pedagógicos, algo que desqualifica seu trabalho no aspecto em que outrora definia, a saber, a autonomia e a independência de sua *práxis* como educador, como trabalhador intelectual. (WENZEL, 1991)

Por outro lado, em meio às condições de trabalho limítrofes, emergem significações ambivalentes na vida laboral dos PSS, o que tem implicado em processos de subjetivação que chamamos de negativa, com manifestações de sofrimento, mal-estar e em situações mais extremas de adoecimento e por outro, situações de afirmação, resistência e realização no trabalho. O leque de possibilidades dessa análise é amplo e complexo. Contudo, para efeitos de nosso estudo, consideramos procedente resgatar alguns aspectos históricos e filosóficos que ajudam no embasamento da análise proposta.

2.4 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO- FILOSÓFICAS EM TORNO DO TRABALHO DOCENTE

A intenção de colocar este tópico é refletir sobre a condição do trabalho docente precário num diálogo com o pensamento de T. Adorno, a partir de sua obra *Educação e Emancipação*, de 1985. As considerações deste autor nos ajudam a entender como uma profissão que gozava de *status* e reconhecimento encontra-se num processo de desvalorização perante a sociedade de nossa época. Trata-se, a nosso ver, de ponderações que oferecem maiores subsídios para aprofundar a dimensão histórica e filosófica que integra a análise sociológica desta tese.

Ao iniciar sua análise, Adorno pondera que não se trata de uma teoria propriamente, mas a caracterização de um problema que demanda pesquisas empíricas. Contudo, o escopo de sua reflexão revela um profundo conhecimento histórico-filosófico sobre a educação e os elementos que constituem a problemática em torno do trabalho docente e seus tabus, o que consideramos relevante para estabelecer correlações com a temática desta pesquisa.

Além destes aspectos, o foco de nosso estudo envolve, também, compreender as causas que levam os professores PSS a se sentirem desvalorizados. Refletir sobre esses e outros elementos justifica estabelecermos um diálogo com T. Adorno.

O recorte proposto por este autor é de viés filosófico e psicanalítico, o que nos possibilita situar a emergência da subjetividade docente no contexto da cultura e da sociedade, oferecendo, dessa forma, maior densidade a análise sociológica que estamos a desenvolver.

Minhas considerações prestam-se no máximo a tornar visíveis algumas dimensões da aversão em relação à profissão de professor, que representam um papel não muito explícito na conhecida crise de renovação do magistério, mas que, talvez até por isto mesmo, são bastante importantes. Ao fazê-lo, tocarei simultaneamente, ao menos por alto, numa série de problemas que se relacionam com o próprio magistério e sua problemática, na medida em que as duas coisas dificilmente podem ser separadas. (ADORNO, 1995, p 97)

Em relação à questão da aversão existente pelo magistério, observado por Adorno, entre os universitários que prestavam exames para se tornarem professores - muito mais por falta de alternativas que por decisão pessoal - encontramos alguns pontos de convergência de nosso estudo com a análise adorniana: a desvalorização e falta de reconhecimento, que se constitui em uma queixa registrada como quase unânime entre os docentes entrevistados, talvez se deva por conta da posição inferior que ocupam no magistério, por serem temporários. Tal condição os impossibilita de estabelecer vínculos duradouros com seus pares e alunos. Sentem-se insatisfeitos com os resultados de seu trabalho, que podem ser interrompido sem aviso prévio, como já mostrado anteriormente.

Acrescenta-se ainda a obrigação de aceitar aulas que os colegas QPM rejeitam, em escolas distantes, com pouca estrutura, tendo que lidar com alunos problemáticos e indisciplinados. Parece-nos, que, em se tratando dos professores PSS, as raízes da desvalorização da profissão circundam o universo das relações sociais, da representação social em torno da profissão, da identidade dos professores, do retorno financeiro e do *status* que ocupam na esfera societal em relação à educação, o que Adorno já reconhecia ao tratar dos problemas do magistério no contexto alemão na primeira metade do século XX.

Realidade que pude observar *in loco*, quando, nas vezes em que o autor dessa tese, atuou como professor de nível médio. Ficava curioso pelas escolhas profissionais de seus alunos. Intencionava entender porque uma ínfima minoria dizia, quando perguntado, que queria ser professor. Ainda mais revelador era ver e

ouvir a reação dos colegas da turma, ao ridicularizar os potenciais candidatos ao magistério.

Interrogando-os sobre isso, eram unânimes em justificar sua negativa por uma “profissão de fome” segundo disseram, e ainda, a falta de respeito para com os professores. Não há dúvida que os depoimentos daqueles alunos são reflexos de uma representação social mais ampla, em parte, como resultado da desigualdade de são alvo os docentes temporários.

Quando relacionamos essa questão à análise de Adorno, podemos dizer que, em certa medida, o desprestígio social do magistério em geral, e, especificamente no campo estudado, constitui também um tabu, algo que é caracterizado por Adorno como algo arraigado na sociedade ocidental. Em seus termos:

representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se, porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais (ADORNO, 1995, p 98).

No caso do contexto germânico foco de Adorno, e que se verifica também no Brasil e no Paraná, a realidade dessas forças se converte numa imensa maioria de jovens a cursar as licenciaturas por não terem conseguido alcançar os cursos mais concorridos, de maior *status* e reconhecimento. Uma justificativa semelhante se fez presente em um dos professores PSS entrevistados. A propósito do que relata esta educadora.

Tornei-me professora de ciências, me formei em biologia a duras penas, mas eu queria mesmo é ter feito medicina. Até cheguei a fazer vestibular na UFPR, mas minha classificação foi muito baixa. Não que eu não tivesse capacidade, eu sei que eu tenho, que eu me esforço, eu sempre me esforcei. Resolvi fazer um cursinho. Fiquei boiando nas aulas, a velocidade das aulas, muita coisa eu não tinha ouvido falar. Cursinho é para quem já sabe e só vai relembrar. O Ensino Médio que fiz na minha cidade era muito fraco. Parei com o cursinho e tentei vestibular na PUC. Passei e agora to aqui dando aula. Meu sonho é trabalhar com pesquisa, ser professora é muito difícil, a gente fica esgotada e passa final de semana trabalhando. Por enquanto, me viro com isso, mas logo que eu puder eu paro com as aulas. Não serve muito para mim. (Entrevista 03, Professora Rita, PSS de Ciências, 2012)

O depoimento revela inúmeros elementos: déficit da educação pública, em algumas escolas mais que outras, o ingresso no magistério como opção acidental, fruto de uma escolha acessória, ou falta de opção “melhor”. Ainda, os efeitos na saúde decorrente do trabalho intensificado: “a gente fica esgotada e passa final de semana trabalhando.”

O que foi dito pela professora demonstra que, em boa medida, muitos dos que fizeram a licenciatura, sonhavam com outra coisa, outra carreira, um trabalho diferente, mais rentável, e realizador, mas acabaram fazendo uma licenciatura e trabalhando no magistério.

Prosseguindo em sua análise, Adorno se vale dos anúncios matrimoniais em que os próprios anunciantes, sendo professores, faziam ressalva sobre si mesmos, seu tipo e comportamento. Algo que denota o quanto - pelo menos naquele contexto - a representação sobre a própria identidade é negativa. Ainda nessa linha, este autor recompõe um cenário depreciativo em relação à figura e o trabalho dos professores, recorrendo aos predicativos negativos de castigo, punição, e pedância, comparando certos comportamentos com esses atribuídos aos mestres.

Adorno ainda compara os níveis do professor médio e fundamental, estigmatizados que são, pelo uso que fazem da disciplina e dos mecanismos de controle e punição, com o professor universitário, este por ser visto como mais sério, independente, que consegue desenvolver com seus alunos um relacionamento mais adulto. Seu trabalho se baseia na autonomia e, na relação de responsabilidade e igualdade que estabelece com seus pupilos, goza de respeito e admiração. Mas Adorno destaca que desde as origens na Antiguidade, a atividade de ensinar não era valorizada

o professor é um herdeiro do *scriba*, do escrivão. Como já assinalei, o menosprezo de que é alvo tem raízes feudais e precisa ser fundamentado a partir da Idade Média e do início do Renascimento. (...). Além disso, há que se acrescentar a influência de antigas referências de professores como escravos (...). Este passado distante na história ressurgue permanentemente. O menosprezo pelos professores que certamente existe na Alemanha, e talvez inclusive nos países anglo-saxônicos, ao menos na Inglaterra, poderia ser caracterizado como o ressentimento do guerreiro que acaba se impondo ao conjunto da população pela via de um mecanismo interminável de identificações. (ADORNO, 1995, p. 100)

Adorno acredita que muito da aversão que se tenha em relação ao professor seja fruto de um processo histórico e cultural envolvendo complexos processos

psíquicos de transferência e projeção em torno das atribuições e significações do ofício no magistério. Uma vez em que se tratando do professor médio, é inegável que ainda persistam, se não o uso da violência e dos castigos físicos, formas mais sutis de agressividade, como o sarcasmo, a ironia, atitudes de exposição dos alunos a situações de constrangimento e humilhação.

Sem esquecer, que, mesmo na educação contemporânea, existe um sem número de recursos de controle à disposição da escola e dos professores. Retirar de sala, anotar na agenda, enviar bilhetes aos pais, marcar reuniões, advertências, suspensões, conselhos de classe e até expulsão dos alunos.

Trata-se de um longo caminho no uso dos mecanismos de controle, favorecendo o cultivo de animosidades entre alunos e professores, não sem prejuízos subjetivos para ambos, visto que os efeitos destas situações engendram fortes doses de estresse, desgaste emocional, um desconforto existencial que se manifesta como mal-estar e sofrimento de professores e alunos. Em situações mais graves, o desgaste relacional pode eclodir em formas patentes de violência explícita e, não raros, com vítimas fatais.

Num esforço de constituir as raízes históricas dos ressentimentos que pairam sobre a imagem e o trabalho dos professores, Adorno numa perspectiva filosófica, identifica na hierarquia das relações sociais uma das causas.

Movidos por rancor, os analfabetos consideram como sendo inferiores todas as pessoas estudadas que se apresentam dotadas de alguma autoridade, desde que não sejam providas de alta posição social ou do exercício de poder, como acontece no caso do alto clero, O professor é o herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambiguidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor. (ADORNO, 1995, p. 102).

Tal perspectiva leva em consideração aspectos de representações sociais sedimentados em torno da figura e do trabalho do professor. O próprio Adorno reconhece que não se trata de um estudo científico propriamente dito, mas sim um ensaio a refletir sobre as possíveis causas históricas que poderiam explicar a aversão à figura do professor, algo que se verifica principalmente em relação ao professor fundamental e médio.

Numa aproximação com o que assinala este autor, essa percepção se faz presente mesmo na atualidade, conforme atesta o professor entrevistado:

Dos meus alunos ninguém quer ser professor, somos motivos de piada, fazem desenhos, caricaturas de nós. Ficam imitando o nosso jeito nos ridicularizando. Muitos dizem que têm pena, que não sabem como aguentamos. Eu também não sei. E o pior é que os professores também não se respeitam, reclamam, reclamam, jogam nossa classe lá pra baixo. Teve colegas que mostraram seu contra-cheques para os alunos, justificando que não ganham suficiente para cuidar de delinqüentes (...). (Entrevista 04, Professor Valter, PSS de Português, 2012)

Conforme sinaliza o relato, existe, de fato, certa ambigüidade que permeia a identidade dos professores. A representação social que fazem de si mesmos, de sua profissão, parece estar associada a outros fatores que não somente aos elementos de classe. Naquilo que é comum à profissão do magistério, mas também há questões individuais, da historicidade pessoal de cada um, se atuar no magistério foi uma escolha livre, se se identificam com o trabalho, se encontram ou não satisfação nas atividades que realizam. São questionamentos que suscitam inquietações no universo desta pesquisa, e que, de certa forma, encontram alguma luz na reflexão de Adorno, por seu viés antropológico conseguir captar no contexto da modernidade os elementos de negatividade que povoam a escola e do trabalho dos professores.

Ora, essa reflexão subsidia nossa análise sociológica em torno de um aprofundamento sobre o trabalho docente: as motivações históricas, sociais e comportamentais, que poderiam, em parte, nos esclarecer a resistência ao trabalho docente e o nível de descrédito e crise em que tal atividade se encontra (NÓVOA, org. 1991).

Os professores, de modo geral, mas principalmente os docentes PSS pesquisados, se tomados enquanto categoria, encontram-se expostos a baixos salários, vivendo vidas modestas, e, por vezes limitadas. Não figuram exatamente no topo da cadeia de consumo, algo muito valorizado na sociedade contemporânea. Os dados que levantamos revelam que quase 50% dos professores pesquisados para aumentar seus ganhos, trabalham em três turnos, em mais de 03 (três) escolas o que gera sobrecarga e desgaste crescente. “Estamos trabalhando cada vez mais e ganhando menos”, são frases recorrentes entre os professores temporários.

Podemos dizer que essa visão dos professores PSS, também é percebida pelos próprios alunos também o percebiam, ficando desse modo, uma mensagem de desestímulo. Quem buscará uma profissão de pessoas que sofrem, estão doentes e desanimadas? Poderíamos aventar se na raiz da desvalorização social da profissão não estariam ainda outros elementos a definir os contornos mais amplos da

precariedade no trabalho docente. Parece que sim, conforme já descrito a partir de Adorno.

Com base nos dados pesquisados, foi possível perceber que muitos professores iniciam suas carreiras cheios de dúvidas e inseguranças sobre seu real papel e responsabilidade. Alguns vão descobrindo pelo caminho formas de lidar com seus limites, frustrações e expectativas.

O que dizer daqueles, que, mesmo ao longo de toda uma carreira docente, veem seu trabalho como um bico, uma atividade paralela, algo com o que se pode ganhar algum dinheiro? Da amostra que tivemos, observaram-se sérias demandas, carências pessoais, questões mal resolvidas, pontos frágeis na condução do trabalho, problemas pessoais e de família, algo que as poucas horas das disciplinas de psicologia nos cursos de licenciatura foram insuficientes para lhes dar suporte. São aspectos presentes no cotidiano escolar, podem funcionar como catalisadores agravando ainda mais as condições de trabalho.

Ainda relevante é a formação moral dos estudantes, um assunto tradicionalmente associado a desdobramentos da docência, uma vez que um professor nunca restringe sua tarefa ao mero repasse de informações. Sua ação, consciente ou não, favorece, conforme Durkheim (2005), a internalização das regras e da cultura social da qual faz parte. No entanto, essa tarefa se reveste de inúmeros complicadores, via de regra, levada a efeito, não pela liderança e admiração que os mestres possam inspirar, mas sim pelo seu poder coercitivo, objetivado em todos os mecanismos de controle de que dispõe. O professor, como intermediador e representante primeiro da sociedade, é o principal alvo do ressentimento daqueles que passam por suas mãos. (ADORNO, 1985)

As reflexões deste autor fornecem elementos de ponderação em relação à condição dos professores temporários. Um dos aspectos é urgência de mais pesquisas empíricas sobre os problemas que envolvem a docência, sua natureza, condições e identidade. O alerta de Adorno em relação ao necessário choque de humanidade nas escolas nos remete ao problema investigado nesta tese sobre os desdobramentos da relação entre precariedade e subjetividade a partir dos PSS. No intuito de dar prosseguimento à análise, cumpre conhecer melhor a natureza e as características constitutivas da docência que de certo modo, já delineamos de modo breve nas páginas anteriores seja na obra de Adorno, seja de Durkheim.

2.5 ESPECIFICIDADES EM TORNO DO TRABALHO DOCENTE

Podemos iniciar este tópico retomando o sentido etimológico da palavra professor⁹. Os dicionários, revelam uma similaridade, um tronco comum entre as palavras profissão e professor, ambas possuindo a mesma raiz etimológica.

Desde a antiguidade, a educação dependia da oralidade e da inspiração de oráculos e poetas. A figura do professor aparece como aquele que ensina, que oferece a instrução, que precede a todas as profissões. Todos os ofícios precisam ser ensinados por alguém, portanto, por um professor. Em sua origem latina, profissão e professor derivam de *professum* e do verbo *profiteri*, algo que designa ação daquele que se manifesta perante um juiz, uma declaração de verdade, de protesto, que confessa e se dá a conhecer. São muitos os verbos correlatos: professar, declarar, afirmar, assegurar, prometer, obrigar-se pela verdade. (CUNHA, 2007).

Da etimologia e da tradição histórica envolvendo a figura do professor, observamos se tratar de uma função importante, de alguém com um trabalho de relevância social, uma atividade simbólica em todas as culturas e tradições.

Contemporaneamente, somente em alguns países vemos o professor gozar de prestígio e reconhecimento, algo que se traduz em ganhos razoáveis e qualidade de vida, como é o caso da Finlândia e Coréia do Sul, visto que ambas consideradas referências mundiais de educação, inclusive pelo modo como os professores são tratados e pelo prestígio perante a sociedade.

Em relação ao ofício de professor, as significações ganham ainda maior peso. Se pensarmos que a atividade docente só se realiza em plenitude na esfera relacional, necessita da presença e interação com o outro na figura do aluno, do

⁹ “Professor s.m. – 1. aquele que professa uma crença, uma religião; 2. aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade; docente, mestre; 2.1. aquele que dá aulas sobre algum assunto; 2.2. p. ext. aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa; 3. aquele que tem diploma de algum curso que forma professores (como o normal, alguns cursos universitários, o curso de licenciatura etc.); 4. fig. indivíduo muito versado ou perito em alguma coisa; adj. 5. que professa; promitente; 6. que exerce a função de ensinar ou tem diploma ou título de professor. Docente adj. 2g. 1. referente ao ensino ou àquele que ensina. Do latim *docēre*, “ensinar”. Mestre s.m. – 1. pessoa dotada de excepcional saber, competência, talento em qualquer ciência ou arte; 2. indivíduo que ensina, que dá aulas em estabelecimento escolar, ou particularmente. Do latim *magīster*, “o que manda, dirige, ordena, guia, conduz. Têm a mesma origem as palavras maestro, magistratura, magistral.” ZANTEN, Angnes van: Coord. Dicionário de Educação. Petrópolis. Vozes, 2011, p. 641 ss.

educando, do aprendiz para realizar o estatuto final do seu trabalho, o sentido prático da razão de existir do professor. Sentido este ao qual sua profissão e seu trabalho estão intimamente ligados. No entanto, com base nos dados trazidos por esta pesquisa, assim como assinala a literatura corrente, um olhar sobre o universo educacional contemporâneo nos revelara as inúmeras discrepâncias entre o ser e o dever ser da profissão. Entre o discurso idealizado, as posições politicamente corretas e a dura realidade de inúmeros profissionais, cansados, desanimados em razão das condições de seu trabalho, conforme dados trazidos nas páginas 26-29, 68-69, 193 e 194.

Diante desse cenário, no mínimo paradoxal, é que queremos lançar luz e tentar compreender a gênese e as características mais marcantes que contribuíram para uma conjuntura que envolve a docência dos professores temporários PSS.

Ao estudar o trabalho docente, Tardif e Lessard (2011) o situam na esfera dos serviços. Dados trazidos pelos autores em relação à economia envolvendo esse setor colocam a educação em posição de destaque, apontando uma crescente demanda nesse segmento em diversos países, o que evidencia

o lugar central dos agentes escolares na organização socioeconômica do trabalho em alguns dos principais países europeus e norte-americanos como também no Brasil. A situação é praticamente a mesma nos outros países da (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) OCDE. Longe de ser grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças na economia das sociedades modernas avançadas. Nessas sociedades, a educação representa, com os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. Portanto, não se pode entender nada das transformações socioeconômicas atuais sem considerar diretamente estes fenômenos. (TARDIF E LESSARD, 2011, p.22)

A argumentação dos autores resgata a importância da docência nos estudos sociológicos sobre o trabalho. A educação, o setor de serviços e o conjunto das atividades que envolvem a interação humana representam, em certa medida, o eixo central de transformação das sociedades modernas. Nessa ótica, a compreensão do trabalho docente, em sua abrangência e complexidade, se converte em análise das transformações da própria sociedade contemporânea. (TARDIF E LESSARD, 2011)

Em relação à natureza do trabalho docente, registram a especificidade desta atividade. Assinalam a existência de aspectos diferenciados que caracterizam a

profissão de educador. A finalidade de seu trabalho não se materializa num produto, numa mercadoria, pois o resultado de sua ação repousa na dimensão relacional que constrói a partir de suas aulas, de seu relacionamento com os alunos. Na perspectiva colocada, a finalidade da ação educativa e, portanto, do professor é o outro, seu crescimento e desenvolvimento. Essa abordagem, de viés interacionista, teoriza o trabalho docente como um acontecer, uma atividade que se constrói e reconstrói na mediação do professor com o outro, com a escola e com os diferentes atores que compõem a realidade escolar. (TARDIF E LESSARD, 2011)

Esta leitura concebe o trabalho docente como atividade diferenciada, onde o indivíduo torna-se um elemento central nesse processo. A docência é, em si mesma, uma relação interativa que envolve relações intersubjetivas, naquilo que constitui os sujeitos que dela participam.

A análise destes autores nos permite compreender e situar alguns aspectos complexos que envolvem a atividade docente, principalmente quando chamam atenção para a dimensão relacional que a caracteriza. Uma relação que acontece pela interação do professor com diferentes fatores que envolvem o seu trabalho, desde os próprios alunos, as condições materiais do seu trabalho, os demais sujeitos que integram a realidade escolar. Numa palavra, o trabalho docente possui uma complexidade própria que o constitui e, em certa medida, o define. Uma análise que não leve em consideração essa dimensão complexa da docência corre o risco de perder de vista seu real sentido e significado.

A argumentação destes autores ao colocar a interação como eixo definidor da atividade docente complementa um dos pressupostos que orienta esta tese, a saber, uma perspectiva metodológica histórico-dialética, que coloca o trabalho docente como uma forma de trabalho determinada socialmente, atividade mediada por múltiplos fatores que a tensionam.

Desta forma, além de considerar o que compõe a interação na atividade docente, queremos ampliar essa análise, trazendo tópicos, como condições de trabalho nas escolas, jornada de trabalho, contrato, direitos, carreira e ganhos salariais, elementos que, no seu conjunto podem favorecer situações ambivalentes de sofrimento e bem estar.

Aprofundando o que registra Tardif e Lessard (2011), podemos indagar: mas em que consiste a atividade docente? Qual sua natureza, e que elementos a

integram e definem? Ao responder a essas questões, buscamos reunir elementos que nos permitiram mostrar as causas que contribuem para que os professores temporários PSS vivenciem o sofrimento e o mal-estar a partir das condições de seu trabalho.

A especificidade do que constitui a docência pode ser complementada por algumas contribuições de Saviani (1994). Pesquisador sobre as temáticas que envolvem a educação e o trabalho docente, sua abordagem materialista dialética entende que a aula pode ser vista como o produto típico da ação docente, é uma produção que inicia e termina em seu próprio processo. A aula é, portanto, produzida e consumida num mesmo ato. Produção e consumo se encerram quando termina a aula.

Na visão de Paro (1993), a produção da aula é construção e mediação do conhecimento, e não acontece de modo estanque, não se restringe ao momento da aula, mas o transcende. Existe um processo que leva a separação da produção/produto para além da escola e da sala de aula, um fenômeno que se projeta na continuidade e elaboração do conhecimento como construção coletiva e progressiva. Pode iniciar na escola, mas vai além dela.

De acordo com Saviani (1994), não se pode falar que exista uma subsunção real do trabalho docente ao capital, pois, mesmo que a lógica de trabalho nas escolas esteja subsumida formalmente com rotinas de trabalho, organização, produção e resultados, existe uma dimensão que escapa a sua determinação, naquilo que é possível pela imaterialidade do trabalho do professor, permitindo que a aula se torne um processo produtivo, em que professor e aluno se envolvem como sujeitos.

Por outro lado, Paro (1993) afirma que a aula, como parte do fruto do trabalho professor, não é produto. Discorda, portanto, de Saviani (1987), pois concebe a atividade docente com um processo que acontece na escola e que a transcende. Aprender, instruir e educar acontece essencialmente como relação social, ampla, dinâmica e dialética.

Da reflexão desenvolvida, pode-se inferir a presença de uma cultura produtivista na escola pública na dimensão material do trabalho docente, do tempo de trabalho, da execução de tarefas, nas rotinas, técnicas e metodologias que impõe. Mas estes aspectos não resumem o que é o trabalho docente, pois o mesmo

comporta, conforme indicaram Lessard e Tardif (2011), elementos complexos e múltiplos de diferentes relações interativas, subjetivas e intersubjetivas. Da argumentação arrolada, evidencia-se, portanto, a dimensão essencialmente qualitativa que integra o trabalho docente. O que nos permite problematizar essa atividade do ponto de vista desta tese em relação aos indivíduos pesquisados, pois muitos são tensionados no limite da exaustão física e emocional, produzindo efeitos sobre sua subjetividade. Situação que, em parte, é ilustrada pelo relato da professora:

É uma vida corrida, já to acostumada, trabalhar em três escolas e ainda, não esquece que sou mãe. Tenho que cuidar de casa. Saio às seis e meia. Deixo meu pequeno na escolinha, chego pra dar aula as sete. Saio um pouco mais cedo se não me atraso com o trânsito. Um único dia que só trabalho pela manhã. Penso em chegar a casa e fazer as coisas, mas que nada, só faço dormir e dormir. Várias vezes já perdi o horário de buscar meu filho, de tão cansada que tava. Não sei até quando vou agüentar, se eu pegar sétima ou oitava, como estão querendo, daí sei que não vou agüentar. Não tenho mais pique. Acho que se não fosse pelo meu filho já tinha desistido, ta cada vez mais difícil ser professora. (Entrevista 2, Professora Elizabeth, PSS Ciência, 2012)

Durante a entrevista, sua voz grave e cansada e o semblante abatido revelam os sinais de cansaço. Em alguns momentos, ela chora e tenta disfarçar, envergonhada. Uma situação de sofrimento potencializada por ser mãe, morar sozinha e não ter com quem mais contar. Em momentos de crise e estresse, é a solidariedade de suas colegas que animam a prosseguir. O aspecto humano e realizador que define e explica a essência do trabalho docente, conforme anteriormente discutido, parece estar obscurecido quando o magistério se converte numa *via crucis* pela sobrevivência.

A dimensão subjetiva e individualizante do trabalho dos professores, que buscamos analisar nesta tese, parece mais bem compreendida na perspectiva de Codo (2003), quando reflete sobre a especificidade do trabalho docente. Este autor argumenta que o professor não instrui somente, mas forma socialmente o educando, se projeta em sua história, faz história com ele, na medida em que toda ação humana

é potencialmente geradora de significados, potencialmente transcendente, mas apenas alguns poucos gestos tem a sorte de fazer a História, reservarem seu lugar no futuro. A menos que você seja um/a professor/a. Neste caso cada palavra dita, cada movimento do olhar tem seu lugar reservado no futuro do outro, do país, do mundo. Por bem e por mal. (CODO, 1999, p. 34)

O trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor toma a si mesmo como fonte e recurso. É o professor, que no uso de suas capacidades, faz a mediação entre o educando e o mundo. Sua linguagem e sua cognição são utilizadas como ferramentas na decodificação do saber e seu acesso aos educandos. Por se tratar de uma relação social, o trabalho docente é intercambiado por uma rede de afetos e conflitos que envolvem os sujeitos que dela participam.

A especificidade do trabalho do professor se projeta no seu ser. Como uma dimensão ontológica, não é, pois, somente um profissional: possui um papel existencial que em boa medida o define. O escopo do seu ofício é de ordem qualitativa, pois enquanto que para um carpinteiro o fruto de seu trabalho permanece ao seu alcance, a atividade docente é cercada de sutilezas, com resultados objetivamente intangíveis.

Relativamente imutável ao correr dos anos, reconhecível de imediato, permite a todo o momento a recuperação dos gestos que a realizaram. Para o professor, ficará difícil recompor o trajeto. Raros e felizes são os momentos em que é possível reconhecer no aluno a marca específica do trabalho. Em um plano abstrato, sim, fui eu que o eduquei, ou ajudei a educar, mas em um plano concreto, como saber onde começou e onde terminou a minha intervenção? Como dimensionar a minha potência? O outro se transforma na mesma velocidade em que o professor o transformou. A historicidade imediata que anima o trabalho do professor o deixa impossibilitado de se refletir imediatamente, a ausência de um produto, apesar da relação mesma, o condena à relação. Depende, para se reconhecer, que o outro o reconheça. (CODO, 1999, p. 35)

Disso decorre que ensinar se torna uma relação dialética de afirmação e negação de si mesmo pela interlocução com seus alunos. O reconhecimento que cerca a dimensão afetiva e emocional presente na atividade docente é permeado por ambivalências. Sendo o professor o elemento direto de sua ação, essa carga afetiva implica, muitas vezes, em situações de estresse e desconforto emocional. A realidade descrita e as proposições podem ser atestadas no seguinte relato:

Meu marido, a cada final de ano passa mal. Fica muito preocupado se vai poder ter as aulas ou não. Ele já é meio ansioso, e com essa história de concursos...dos que vão ser clamados...tem sempre essa história...todo ano. Coitado ele fica até doente...a gente não consegue se planejar. E como se não bastasse tem as aulas. Ele já não tem idade nem pique pra aguentar a gurizada. O homem é um estresse só. É uma vergonha o que o estado faz com os professores PSS. Ter que se sujeitar a tudo isso. Ele tem que dar aulas para delinquentes...e ninguém faz nada para ajudar. A direção só sabe cobrar que ele e os outros tem q dar conta. Não pode

mandar para fora, nem chamar os pais. O professor tem que ter domínio, dar aulas, dar conteúdo, fazer os livros. Eu é que ajudo ele...eu vou para a escola no fechamento do bimestre e fico lá fazendo. Corrijo as provas e tal, aquelas da para eu corrigir pelo gabarito e depois lanço e quase faço calos nos dedos de tanto fazer os cezinhas... Tem tudo isso e a direção dessa escola não tá nem aí...não querem é se incomodar... Ele já me falou que não sabe até quando vai aguentar...nos já pensamos em vendermos nossas coisas e voltarmos para o interior de onde a agente veio... pelo menos lá perto da família as coisas podem ser melhor...a gente se ajuda. (Professora J. Q, depoimento colhido durante a paralisação . Abril, 2014)

O depoimento revela parte das atividades desenvolvidas pelo docente que dada as condições, são permeadas de tensões. Quando pensamos no professor temporário PSS, que estamos a analisar, esse aspecto torna-se ainda mais problemático. Os tensionamentos “naturais” que surgem das relações humanas são potencializados pela precariedade, pois, em se tratando deste professor, é preciso lembrar que os conflitos de natureza afetiva ocorrem em meio à realidade da burocracia das escolas, do controle administrativo, escassez de recursos, e, ainda, da sobrecarga de trabalho, de salas superlotadas, jornada de até três turnos, do tratamento desigual e da instabilidade contratual. Esse quadro quando relacionado à condição do professor temporário, tem força para potencializar seu sofrimento nas escolas.

É nesse contexto que os docentes temporários veem seu investimento afetivo frustrado, dissipando-se numa estrutura em que as condições de trabalho obstaculizam sua autonomia e realização, boicotam a criação de vínculos mais duradouros e satisfatórios. O sentimento de realização e reconhecimento profissional fica limitado a momentos de exceção, sendo esclarecedor o relato que segue:

Bom da parte psicológica, às vezes é traumatizante porque quando você inicia em uma nova escola, a primeira pergunta que eles fazem... Você é PSS? – então assim me parece que o PSS é menos profissional do que QPM, então você já entra meio chateada com a situação, aí você começa a desenvolver um trabalho, começa a formar amigos, começa a formar vínculo com os alunos e no trabalho você sabe que aquilo não vai dar continuidade porque de uma hora pra outra pode aparecer um QPM e você ficar sem essas aulas. E no final do ano acaba o vínculo naquela escola e você tem que ficar aguardando pra que escola que você vai se é que você vai conseguir algo assim. Então é um trabalho sempre incompleto, porque você não tem uma continuidade escolar começa uma coisa, começa trabalhar, começa a desenvolver uma didática, mas não tem como dar uma continuidade por causa do corte que existe em cada vínculo. (Entrevista 02, - Professora Elizabeth, PSS Ciências, 2012)

Essa condição de ser PSS na escola como relata a professora nos leva a ponderar sobre o aspecto humano e intersubjetivo que envolve a relação professor-aluno, quando mediado pela precariedade, tende a favorecer relações de desconfiança e distanciamento. Disto resulta o que denominamos de subjetivação negativa, uma vez que professor e aluno são objetificados, obstaculizando a possibilidade do contato humano autêntico, da humanização e da mútua sensibilidade. (CODO, 1999).

Para compreender melhor este processo, cumpre analisar alguns fatores que a nosso ver contribuem positiva e negativamente no trabalho dos professores PSS, favorecendo a realização e o reconhecimento destes docentes.

2.6 FATORES SOCIAIS E CULTURAIS MEDIADORES DO TRABALHO DOCENTE

O trabalho do professor é mediado por diversos fatores que tem relação com a sua condição de indivíduo, sua humanidade, emoções e afetos, como também e não de maneira menos importante, pelos fatores sociais, culturais, pelo contexto econômico e político em que realiza seu trabalho.

2.6.1 Humanidade e Afeto

Conforme nos atesta a teoria da subjetividade de Rey (2003), o ser humano é uma totalidade, ou, melhor dizendo, uma unidade bio-psico-social. O que significa dizer que as pessoas são muito influenciadas também pelos fatores biológicos, que remetem ao seu desenvolvimento intra-uterino, fases da infância, e satisfação das necessidades de ordem biológica, como alimentação, abrigo e proteção. Corroborando essa ideia, Winnicott (1964), indica que ao longo de toda sua vida as pessoas tendem a reagir à qualidade dos afetos que recebem, como atenção, cuidado e carinho, e em diferentes graus sofrem a influência do meio social em que estão inseridas. (WINNICOTT, 1964)

Segundo este autor, a estruturação de uma pessoa saudável, depende de um contexto seguro, de referências claras e positivas. O psiquismo humano é frágil e, de modo geral, mais exposto a influências diversas, principalmente em suas fases iniciais de desenvolvimento.

Entendemos que a contribuição de Winnicott nos ajuda a situar o quanto o ambiente social pode afetar os indivíduos em diferentes fases de sua vida, positiva e negativamente. Em se tratando dos docentes temporários, foco desta tese, queremos estabelecer uma relação que nos permita analisar o trabalho como meio social preponderante a interferir na subjetividade dos professores que foram pesquisados.

Winnicott prossegue seu estudo, mostrando que no desenvolvimento de uma pessoa é crucial poder contar com uma família atenta. As referências familiares, o abrigo de um lar seguro e acolhedor, irão pavimentar o caminho através do qual uma pessoa pode se tornar um adulto saudável. Mesmo na fase de maturidade, é indispensável aos indivíduos desenvolver laços afetivos. Poder contar com vínculos humanos é fundamental para o desenvolvimento de uma subjetividade adulta e saudável. Se assim ocorrer, é provável que possa expressar uma personalidade consistente, com capacidade de lidar com as frustrações (WINNICOTT, 1964).

Além destes fatores, existe a dimensão social que abrange o mundo externo, algo presente desde a concepção. O fato de que na gravidez a mãe possa se sentir segura, acolhida e protegida, fornece ao bebê as primeiras impressões de como será o mundo em que irá viver. Uma mãe que seja submetida a situações de muito estresse produz em quantidade um hormônio chamado cortisona, que, por meio da placenta, inunda o organismo do bebê em desenvolvimento. Essa situação irá fazer com que o bebê, ao nascer, manifeste comportamento ansioso, sendo mais suscetível a situações de insegurança e problemas de saúde, como hipertensão. (WINNICOTT, 1964)

Isso sinaliza, portanto, o quanto o ambiente externo, o meio social, pode influenciar no desenvolvimento de um indivíduo. Mesmo na fase da infância e adolescência, quando exposta ao sofrimento, medo, insegurança, situações precárias de vida, este indivíduo poderá desenvolver padrões de comportamento em resposta a esse ambiente. Dessa forma, o meio social exerce influência sobre os indivíduos. Isso nos ajuda a compreender, mesmo que por aproximação, o quanto as adversidades enfrentadas pelos professores PSS, em suas condições e relações de trabalho podem afetar o seu bem estar.

A instabilidade, o medo e a insegurança que derivam de seu frágil vínculo de trabalho, a rotatividade que acompanha sua vida, dificultam a regularidade de

relacionamentos no ambiente laboral, a formação de vínculos emocionais mais duradouros e significativos. A formação de uma rede de proteção emocional fica obstaculizada. Instável é o trabalho, instável é a vida, incerto é o futuro. Um docente forçado a trabalhar num meio social por vezes hostil, fragmentador, é difícil permanecer alheio ao seu entorno, livre das influências e interferências do contexto no qual está inserido, sujeito às pressões dos grupos a que pertence e/ou transita, e ainda, ficar imune às exigências e expectativas colocadas pela escola.

Nesse diapasão prossegue Rey (2003), assinalando que, na continuidade do desenvolvimento humano, na vida adulta, o trabalho representará elemento central na formação de suas sociabilidades. O que nos leva indagar: qual a importância reservada à dimensão emocional, aos afetos dos professores temporários PSS no seu ambiente de trabalho? A subjetividade destes trabalhadores, expressa em suas emoções e sentimentos, encontra acolhida e abrigo nas escolas? Queremos responder a essas indagações pontuando relatos e comentários recolhidos a partir das visitas de observação nas escolas.

Historicamente, antes do advento do capitalismo industrial, o trabalho humano estava circunscrito ao ambiente doméstico. A oficina do moleiro, a sapataria, o curtume. De modo geral, os pequenos trabalhos individuais ficavam perto ou na própria casa do artesão, do comerciante (ESTEVE, 1995). Foi somente com o surgimento da fábrica e a divisão social do trabalho na era industrial que se instituiu uma separação entre a vida doméstica e a vida laboral. Nesse contexto, surge a racionalização do trabalho, impondo aos trabalhadores a ascese e o sacrifício com efeitos deletérios para sua saúde e física e mental. O extremo dessa realidade se materializou no *Taylorismo*, ao que podemos resumir em poucas palavras

em uma palavra, o afeto foi expulso do trabalho pela organização taylorfordista que se inaugurou com a fábrica, que consolidou o capitalismo e se consolidou com ele. Impôs uma divisão rígida de lugares e gestos. Afeto, carinho, cuidado - situado e sitiado no espaço doméstico; e ao trabalho - a racionalidade, a burocracia, a medida (CODO, 2003, p. 16).

Haveria alguma similaridade entre o que aconteceu e acontece nas fábricas com o que se passa nas escolas? Entendemos que sim. Com agravantes, por se tratar de um trabalho, que, como apresentamos, acontece como atividade humana, carregada de afetos, fruto da interação entre indivíduos a partir de relações

intersubjetivas. Falamos em agravante, pois não se trata de um erro técnico, ou de uma peça de automóvel produzida com defeito por descuido ou estresse e sim de uma relação social com fim educativo, a qual media o trabalho docente e envolve os diferentes atores que dele participam.

Mas, diferente do trabalho realizado nas empresas, no trabalho docente as emoções e os afetos estão presentes nas atividades que realiza, na mediação cognitiva, no conhecimento que produz, nas relações e vínculos que consegue ou não estabelecer.

Os efeitos do estresse, da sobrecarga, incidem sobre a subjetividade dos indivíduos envolvidos, produzindo sequelas que deixam marcas em suas vidas. Compromete-se a essência do ato de ensinar, daquilo que define o trabalho docente em seu significado mais profundo. A frustração e o desalento atingem a imagem dos docentes, conforme nos indica esta professora.

No meu tempo, os professores eram como se fossem nossos pais. Mesmo os castigos que aconteciam, não apagavam o carinho e admiração que eu tinha por eles. Hoje em dia, os alunos falam de seus direitos, enfrentam os professores. Não podemos fazer nada, nem encostar num deles. E ninguém liga para os nossos direitos. Nem os pais deles, ninguém tá nem aí, só sabem cobrar e exigir. Eu sei que muitos tem problemas, tem cada história que dá dó, mas e quem tem dó dos professores? Olha o que enfrentamos todos os dias. Tô ficando doente. Eu tô desanimada, não tenho muita esperança(...). (Entrevista 04, Professora Sonia, PSS de Geografia, 2012).

O relato mostra a situação de conflito que se estabelece no âmbito da sala de aula. Parece-nos que aquela definição etimológica de educação, que evoca um sentido mais profundo do termo, que significa conduzir, guiar, criar, nutrir, fazer crescer se esvanece diante da realidade laboral vivida pelos docentes PSS.

Os limites objetivos, impostos por suas condições de trabalho, fazem com que a atividade desta professora se converta num expediente de barbárie social, nos termos de Alves (2007). Em certa medida, a construção de vínculos se dá pela sua destruição, a afirmação da subjetividade na expressão de seus afetos e emoções se processa pela negação desta mesma subjetividade.

Quais as possibilidades de que um trabalho com estas características possa ser fonte de satisfação e realização profissional? Ou, ainda, que possa engendrar as condições para que o ato de ensinar possa ter alguma relação com sua etimologia, de “trazer a luz à ideia”, ou em termos filosóficos, evoque a ação de potencializar no

educando suas capacidades e habilidades. Numa conclusão lógica, o resultado desta reflexão poderá nos conduzir a um pessimismo fatalista.

Todavia, o trabalho dos professores temporários não é somente um “vale de lágrimas”. Muitos profissionais conservam uma boa dose otimismo e confiança. Algo que pode ser expresso no testemunho que segue:

Iniciei a faculdade e com os estágios e um maior contato com o outro lado da educação comecei a me apaixonar pela profissão e descobri que era isso mesmo que eu gostaria de fazer. Comecei a dar aula em 2010, ainda acadêmica, e desde então não parei e não pretendo parar, apesar de meus colegas mais antigos na profissão insistirem em desanimar os novos que chegam. Minhas motivações encontro no sorriso dos alunos que demonstram seu carinho e respeito ao meu trabalho, reconhecimento do que faço vê-los aprendendo, entre outros. Tenho grandes expectativas como todos. É de ver uma educação de qualidade, com espaços adequados, materiais, recursos para que possamos aplicá-los com os alunos, acredito que isso se encaixa dentro do sonho também, pois sabemos que essa escola-modelo que pensamos um dia em ter está longe de acontecer. (Entrevista, 03 - Professora Rita PSS de ciências, 2012)

Sem dúvida, pesam a favor desta educadora o seu espírito jovem e o modo como ela representa seu trabalho. Pressupostos em seu discurso encontram-se crenças e valores pessoais que colocam a importância da educação. Podemos localizar em sua fala elementos de uma cosmovisão educacional que evoca os ideais de missão do educador como agente de transformação social. Seja como for, confirma-se o que vínhamos argumentando anteriormente, sobre como os vínculos afetivos podem funcionar como sedimento de uma relação respeitosa entre professores e alunos, contribuindo efetivamente para um sentimento de valorização e reconhecimento mútuo.

No entanto, os questionamentos levantados anteriormente tornam-se ainda mais problemáticos se entendemos a partir de Codo (1999) que a atividade docente envolve

um contrato tácito, onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. Motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de ser tarefas árduas para os alunos. Interesse, criatividade, disposição para exaustivamente sanar dúvidas, estimulam o professor. Em outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar. (CODO, 1999, p. 40).

Existe, portanto, um risco de que o processo de educar transforme o trabalho docente em qualquer coisa de um fazer mecânico, repetitivo e desgastante, uma vez que o mesmo possui elementos repetitivos, como planos de aula, avaliações, preenchimento de livros de chamada, relatórios, planejamentos, etc. Mesmo assim, precisamos lembrar que, apesar de às vezes o trabalho do professor ser enfadonho e repetitivo, uma aula nunca é a mesma, as situações vivenciadas em sala, inclusive os problemas e conflitos, conservam sempre uma novidade, um dinamismo.

Sem dúvida, esta pesquisa nos revela uma ambivalência, um movimento dialético observável nas situações de afirmação e negação dos professores, ora se assujeitando, ora resistindo. Mesmo uma atitude de comodismo, frente às adversidades no trabalho, pode revelar uma forma de autopreservação de sua saúde, de sua sanidade, indicando traços de uma dialética sutil.

Contudo, é preciso insistir que a contradição permanece. Se, para seduzir, que significa estar próximo, estar ao lado, é necessário um movimento que requer afeição, bem querência e carinho, a docência, assim entendida, torna-se um projeto permanentemente obstaculizado. São situações que engendram processos de subjetivação negativa. Uma negatividade que acontece quando se obstaculiza o encontro autêntico, a mediação afetiva, que, via de regra, perfaz o ofício do professor, conforme descrito anteriormente.

Cabe pontuar ainda que as dificuldades encontradas no trabalho docente constituem uma conjuntura generalizada que tem afetado o conjunto do magistério como um todo. As informações que constam nas páginas 26-29, 68-69, 193 e 194, trazem dados relevantes sobre os problemas de saúde que atingem essa categoria de profissionais. As relações entre as condições de trabalho e saúde dos professores é um tema complexo e abrangente que demanda mais pesquisas, contudo, são muitos os indícios e estudos a apontar relações entre condições de trabalho e saúde física e mental dos professores (ASSUNÇÃO, 2003).

Autores como Codo e Oliveira alertam para os contornos de epidemia que está se tornando a síndrome *burnout*, afetando os docentes no seu conjunto, temporários e concursados. Mas seria uma impropriedade considerar que ambos os profissionais, com vínculos contratuais tão distintos, estejam em igualdade de condições para reagir frente aos problemas que os atingem. Ressalta-se que a

singularidade dos docentes temporários se encontra no fato de estes, estando submetidos aos mesmos desafios, limites e problemas típicos da escola, encontrarem-se em desvantagem, pois precisam ainda lidar com a insegurança, a vulnerabilidade, a instabilidade e a desigualdade que derivam, em parte, da fragilidade contratual e da natureza temporária do seu vínculo trabalhista.

A negatividade de que fala Esteve apresenta-se, ainda, como substrato gerador de sentimentos nocivos ao bem estar dos docentes. Envolto numa atmosfera que favorece a insegurança no trabalho, diante da possibilidade sempre presente de perder suas aulas e seu sustento, sentimentos regressivos, como medo, voltam-se contra seus alunos, pois, muitas vezes, os mesmos são vistos como os principais causadores do seu estresse, sem se aperceberem que existem fatores ainda mais deletérios e determinantes, como as próprias condições objetivas do seu trabalho (CODO, 1999).

A atitude regressiva, como movimento inconsciente, favorece a gestação de ressentimentos. Estes, tendem a minar a relação entre professor e aluno. Tem-se que a subjetivação negativa como processo que potencializa situações de mútua agressão e desrespeito. Algo bem evidente na fala deste professor;

Eles (alunos) estão cada vez piores. Tem turmas que eu não consigo dar aula. Saio sem voz, furioso. É assim, quando chega na quarta feira, quando tenho que entrar naquelas duas turmas, já começo a ficar mal. Não tem mais jeito, já foi diretor, pedagoga, reunião com os pais. São uns delinquentes, que não tem mais jeito. Eu sei o que vai ser deles, o fracasso. Eu lavei as minhas mãos, não tem como ensinar quem não quer saber. Acho uma besteira isso de obrigar ele a ir pra escola. Daí da nisso, não respeitam. Os pais são uns bananas, isso quando tem pais. Mas quem se ferra com tudo isso é gente, que tem que aguentar. (Entrevista 06, Professor João, PSS história, 2012).

No caso deste docente, verificaram-se muitas dificuldades em sua forma de encaminhar suas aulas. Em outros momentos, aparece seu estilo mais autoritário, rígido e conservador, no modo como concebe sua relação com seus alunos. Sua perspectiva se mostra bastante negativa em relação ao comportamento de alguns de seus alunos. O que nos chama atenção é que este professor articula um discurso que acaba por pessoalizar e individualizar o que ele concebe como sucesso e fracasso de seus alunos. Talvez estivesse a desconsiderar o quanto a trajetória e o contexto sócio-familiar de seus alunos pode influenciar seus comportamentos.

Parece ignorar o quanto a meritocracia pode ser problemática e limitada como filosofia de trabalho e forma de avaliação dentro de uma escola.

É nesse sentido que falamos de regressividade. Quando desafiado por seus alunos, ele se volta às formas mais humanas (e talvez mais primitivas) de sentimentos, como medo, raiva e agressão. Embora este não seja o foco desta tese, aqui podemos aventar o quanto uma formação deficitária dos professores dificulta seu trabalho, naquilo que, conforme advertiu Adorno (1996) sobre a necessidade de se disponibilizar o acesso aos progressos da psicologia profunda, - se referindo às contribuições da psicanálise - indicando que poderiam ajudar a qualificar e humanizar as relações humanas no ambiente escolar, principalmente dentro da sala de aula.

Destarte, as significações construídas na mediação subjetiva, pela realidade que envolve os professores temporários, se constroem de modo desvirtuado. Precisamos lembrar que o trabalho do professor não produz um objeto, uma mercadoria. O fruto de seu trabalho é essencialmente uma relação social na qual o docente dirige suas energias psíquicas e afetivas na mudança de seu aluno; mudança no sentido de seu aprimoramento cognitivo, motor, político e social. Visto que a educação é sempre bem mais do que só instruir (FREIRE, 1987).

Contudo, o produto de seu trabalho, que é essa relação social, de fato, não parece pouco contribuir para sua humanização. Os sentidos e significados que emergem da subjetividade docente estão imiscuídos em alienação, desalento, falta de motivação e ressentimentos.

2.6.2 A Construção de Vínculos e o Cuidado Humano

O cuidado como dimensão inerente das relações humanas apresenta aspectos problemáticos quando relacionado às visões que concebem a profissionalização do trabalho docente. A história da educação e a figura do professor nos remetem a uma relação que acontece mediada por vínculos e pelo cuidado. A origem histórica em torno da figura do pedagogo e do preceptor reforçam essa perspectiva. Foi só com a criação da escola como parte estratégica do Estado Moderno, como uma ferramenta de ideologização (ALTHUSSER, 1985), que as relações escolares foram tendo seus conteúdos afetivos esvaziados.

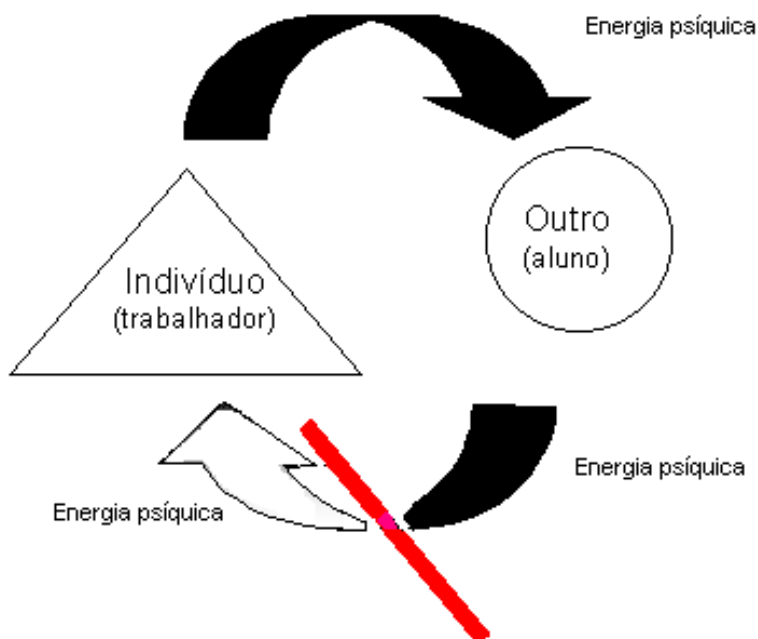
A situação da escola e do trabalho docente vai se agravando em meio à cultura da profissionalização, que concebe o professor um profissional como outro qualquer. A nosso ver, por trás dessa ideia de profissional e de profissionalização, subjaz uma ideologia que busca reduzir a relação professor aluno ao formalismo, ao distanciamento, à objetividade. Vendo o trabalho docente como instrução, ensino, atividade eminentemente técnica. (SHIROMA, 2003).

A relação do cuidado humano se perde, reduzida que fica a relação mecânica, submetida ao tempo escolar, mensurado, cronometrado, a exemplo do tempo na fábrica, da rotina e afazeres que todos devem cumprir, ao papel desempenhado como mais importante que as pessoas e suas relações reais e concretas. Mas quem define esses papéis? O que de fato eles representam? A partir dessa leitura, a possibilidade de realização no e pelo trabalho merece reflexão.

A subjetividade docente quando reduzida às suas funções e capacidades técnicas de organização, execução de tarefas, faz com que discussões de outras ordens, como a que estamos propondo nessa tese, possam ser vistas como deslocadas, equivocadas, pois o trabalho docente visto de outra forma é qualquer coisa de saudosismo, de romantismo, não se aplica as relações contemporâneas de profissionalização, carreira e busca de resultados.

Ao analisar a relação entre professor e aluno, Codo (1999) argumenta que a dimensão humano-afetiva é constituinte do trabalho docente. Para exemplificar sua importância, traz uma representação gráfica de sua dinâmica.

FIGURA 1 - DIAGRAMA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO



Fonte: Codo (1999, p. 47)

Este aspecto da relação professor-aluno como representado na figura de Codo é essencial em nossa argumentação para compreendermos o quanto as condições precárias de trabalho podem influenciar negativamente a subjetividade dos professores e comprometer a qualidade das relações sociais dentro da escola.

Como o autor sugere em seu diagrama, em qualquer trabalho a relação subjetividade-objetividade acontece na medida em que o trabalho consegue – hipoteticamente - retomar o fruto do seu trabalho mediante a sua reapropriação. Algo que no capitalismo acontece de modo parcial e alienado, pois o salário não possibilita ao trabalhador tal reapropriação, ou a possibilita, mas de maneira limitada.

A partir desta premissa, o trabalho do professor apresenta uma singularidade, exigindo um maior investimento afetivo. Desse trabalho surge uma relação subjetividade-objetividade que produz algo intangível, isto é, uma relação social, um conhecimento que é produzido. Portanto, não dimensionável, objetivamente falando. Aqui, não nos referimos ao conhecimento produzido em textos e aulas ministradas pelo professor, mas na relação social que acontece como

consequência da aula, das trocas, da comunicação e do entendimento construído em torno de um assunto ou tema estudado.

A rigor, o resultado de seu trabalho se dissipa, pois o professor não controla, nem consegue dimensionar os efeitos dessa relação em seus alunos. É nesse sentido que Freud (1987) falava que a educação é uma tarefa impossível. Existe, pois, um componente importante nessa relação que é subjetividade do aluno, a qual escapa de uma mensuração em termos de resultados e avaliação. No limite, o resultado do investimento psíquico do professor não pode ser por ele reapropriado. Nessa dinâmica:

a necessidade de reapropriação de seu investimento subjetivo leva o trabalhador a fazê-lo de forma simbólica, através de mecanismos, estratégias das quais o indivíduo se utiliza para manter o equilíbrio psíquico. Alguns fazem uso destes mecanismos com sucesso, e garantem a manutenção de sua saúde mental. Outros, porém, acabam utilizando-se de mecanismos nem tão saudáveis ou, por vezes, estes mecanismos não são suficientes para garantir este equilíbrio, obrigando o indivíduo a pender mais para um lado que para outro. As formas das quais o trabalhador faz uso podem ser mais ou menos efetivas no sentido desta reapropriação. (CODO, 1999, p. 49).

A carga de tensão poderia ser diminuída e as situações de sofrimento e mal-estar, amainadas, se houvesse condições favoráveis para tal. Como por exemplo, maior autonomia para os docentes, investimentos em infraestrutura, turmas menores, menor rigidez burocrática, segurança, estabilidade. No entanto, conforme temos demonstrado nessa tese, isso tem sido obstaculizado aos professores em geral, e, ainda de modo mais gritante aos professores temporários PSS.

Entendemos que diante desse quadro as possibilidades de aliviar as tensões e construir relações mais satisfatórias no ambiente escolar apresentam maiores limitações aos docentes temporários, que, em função de não possuírem estabilidade, precisam “se equilibrar numa corda bamba” para não se indispor com a direção. Que segurança pode trazer um trabalho cuja continuidade depende da sorte, ou de afinidades, de boas relações políticas com a direção da escola? Como consequência, quando a resolução das situações de tensão e conflito é redirecionada para seu corpo

o trabalhador sofre. Como este é um sofrimento mudo, invisível por se passar em nível psicológico, o próprio indivíduo não se dá conta. É que a energia afetiva que não encontrou formas de ter vazão, quando retorna para a sua origem, inverte sua polaridade. Isso significa que, de afeto, de energia construtiva, passa a ser negativa, destrutiva, nesse caminho de volta. O

resultado é o indivíduo agredindo a si mesmo. Os sintomas deste sofrimento podem ser notados a todo momento, seja através de dores de cabeça, dores nas costas, perda de voz, cansaço, irritabilidade, dificuldade em estabelecer relações afetivas mais profundas, etc. (CODO, 1999, p. 51).

Na linha do que argumenta Codó e Esteve (1999), existem ainda outros fatores agravantes na geração dos tensionamentos que mediam o trabalho docente. Os ritmos estabelecidos nas rotinas escolares, os planejamentos rígidos, a cobrança por resultados, as metas que se colocam de “vencer conteúdos”, constituem em tempos e cadências dentro da escola, formando uma dinâmica a agir conjuntamente, potencializando o mal-estar que atinge muitos professores.

Em se tratando dos professores temporários PSS, nos relatos e em visitas às escolas, muitos professores questionavam a realização de simulados com os alunos do ensino médio. Relataram que havia muita cobrança por resultados, por melhores escores nas provas realizadas. Em outras escolas com baixa nota no IDEB, os professores se viam responsabilizados pela direção em melhorar o desempenho da instituição, sob pena de que, com resultados ruins, todos perderiam, a imagem da escola seria prejudicada, o que afetaria o repasse de verbas para reformas e melhoramento da mesma.

Os relatos seguiam na linha de que caberia aos professores a responsabilidade em dar conta de buscar novas estratégias, exercícios, aulas de reforço, atividades extras, a fim de melhorar a avaliação da escola. Tais exigências e cobranças se configuram claramente num quadro de intensificação do trabalho docente nas escolas afetando negativamente os PSS.

Conforme discutido anteriormente, o modo como essas cobranças e exigências são apresentadas, visando à mobilização subjetiva ou a subjetivação dos professores, seguem duas vertentes. A forma positiva, quando se materializam nas reuniões pedagógicas e nas assessorias nas escolas, com palestras motivadoras. E a negativa, com as pressões por resultados e, ainda, em casos extremos na manipulação do medo por parte dos PSS, de que o não comprometimento com a escola e suas demandas possa colocar em risco a continuidade de seu contrato.

Considerando o exposto, surgem impedimentos para a criação e manutenção dos vínculos afetivos entre professor e aluno

O sofrimento psíquico poderá resultar desse “jogo de interdições” que a realidade do trabalho nas escolas impõe à realização do afeto e emoção

que o trabalho demanda dos educadores. É nessa realidade, em última instância, que os educadores terão que provar sua competência profissional, ou seja, produzir um sentido para o esforço e sofrimento que normalmente as atividades de trabalho lhes exigem. (CODO, 1999, p. 59)

Nessa linha, a atitude de ensinar se reduz a uma relação formalista. Professor e aluno são objetificados pelos resultados, pelas estatísticas. A dimensão humano-afetiva que, como descrito anteriormente, tem o potencial para resgatar o sentido e a realização pelo trabalho, corre o risco de ser obliterada.

A partir das informações que coletamos, nos chamaram a atenção dois posicionamentos inusitados em relação ao enfrentamento dessa realidade por parte dos professores. Vejamos.

2.6.3 O Realismo Cínico

De início, a denominação pode parecer exagerada. Porém, não tendo encontrado melhor formulação, pareceu-nos apropriado prosseguir, deixando ao leitor avaliar se os relatos a seguir, que nomeamos como “realismo cínico”, podem ser assim classificados.

Eu estou há três anos como PSS, vou falar a verdade, não vale a pena ser como eu sou... ou como eu era... Eu leio e corrijo todos os trabalhos. Procuro desenvolver bem meu trabalho. O que eu ganho com isso? Estresse e mais estresse. Sabe, não vale a pena ser assim. Eu agora estou fazendo como os outros professores fazem. Vou levando, reciclando aulas, requeitando... Ninguém nem percebe, não estão nem aí. Temos que dançar conforme a música. É assim que funciona, o jeito que o estado organiza, a direção e tal..., é pra gente desistir de ser um bom professor, os bons só cansam, ficam doentes e desistem. Eu que não vou me matar, faço o que posso do jeito que dá e não me estresso mais (...). (Entrevista 04, Professora Sonia, PSS de Geografia, 2012).

Expressões como “danço conforme a música”, denota também uma razão cínica, uma racionalidade às avessas, que parece ser, às vezes, a única opção dos professores para enfrentar as condições adversas de seu trabalho e a falta de reconhecimento. A nosso ver, o relato, apesar de num primeiro momento parecer passividade, pode ser interpretado como uma forma de resistência. Para auto preservar-se, essa professora desiste de inovar, de “fazer um bom trabalho”. Antes de sujeitos passivos ou vítimas da circunstância, o relato expressa reação, uma forma de tentar conservar sua própria saúde. Analisamos que uma das maneiras para lidar com as tensões do trabalho o professor colhe um tipo de alienação

voluntária, de indiferença e apatia, podendo ser interpretado também como uma estratégia para auto preservar-se e resistir frente às pressões e cobranças que recebe. Ocorre uma busca em se defender a partir de uma atitude que em muito lembra o ideal dos filósofos estoicos: um conceito muito difundido na antiguidade, que ficou conhecido como *ataraxia*, grosso modo, uma atitude existencial de não se deixar perturbar pelos problemas da vida. (CHAUÍ, 2002)

Se o trabalho dos professores temporários torna-se, em certa medida, um mal necessário, o sofrimento precisa ser tolerado. Mais que isso, precisa ser ressignificado, integrado, o que se traduz em indiferença, em não fazer, não se incomodar, “deixar pra lá”, ou então fazer um mínimo necessário para que seja possível manter-se trabalhando com algum equilíbrio e bem estar.

O professor percebe os problemas estruturais que envolvem seu trabalho e a educação como um todo, e segue esquivando-se, sem se vincular nem comprometer-se mais que o necessário. A frase: “eu faço do jeito que dá” não deixa de carregar uma semântica que denota certa resignação e conformismo. Conforme assinala Codo, Sampaio e Hitomi (1994) a impossibilidade

de concretização do vínculo afetivo em sua plenitude, nas atividades de cuidado, é de caráter estrutural. O trabalho requer um vínculo afetivo, mas a forma de organização do trabalho não permite que este circuito se complete, pois a tarefa requer que se obedeça a algumas regras, que são regidas quer pela técnica, quer pelo cronograma preestabelecido, quer pelo programa, quer pelas normas e determinações dos superiores, quer por questões administrativas, enfim: cuidar não envolve apenas oferecer afeto, mas há princípios a serem obedecidos quando se fala do cuidado profissionalizado. Por mais que o professor saiba das dificuldades pelas quais a família daquele aluno está passando, que está interferindo em seu rendimento escolar, ele nada mais pode fazer a não ser assinar a sua reprovação (...). (CODO, 1994 p.50)

A situação descrita ilustra o quanto as condições precárias de trabalho podem afetar o relacionamento intersubjetivo entre professores e alunos e comprometer a criação de vínculos a partir de seu trabalho. Em sentido específico, considerando a desigualdade contratual e de tratamento que recebe os professores temporários, conforme já descrito, educar se transforma numa atividade emulada, na qual os sujeitos participantes dessa dinâmica ficam reféns do seu próprio papel, cada qual representando, por seu turno, a composição de simulacro que se tornou a escola tanto para alunos, quanto para professores. Sobra como recurso, até mesmo

para manter sua sanidade, seu equilíbrio psíquico e emocional, refugiar-se na impessoalidade, mesmo diante de demandas que exigiriam justamente o contrário.

2.6.4 O Herói Padecente

O outro lado dessa realidade toma forma no que denominamos naquela figura inspiradora de muitos professores, que, por diversas razões presentes em sua historicidade, veem o magistério como uma trajetória heróica. Esses educadores, mesmo nutrindo valores e ideais elevados em relação ao seu trabalho, sua responsabilidade para com seu país, com seus alunos, acabam pagando com seu bem estar, na perda de sua saúde, na cota de sofrimento que assumem como parte do ônus de sua atividade.

Aqui é precisamente ilustrativo o relato de uma docente que atuou como PSS e, recentemente havia passado em um concurso. Aguardava a finalização do trâmite para ser empossada no cargo. Talvez essa conquista tenha ofuscado a sua percepção sobre as reais condições que estiveram presentes em sua história como professora, as quais foram aparecendo ao longo da entrevista.

De início, a surpresa, quando esta professora questiona o foco desta tese, considerando-o equivocado. Para ela, esta deveria centrar no heroísmo dos professores. Nessa direção afirma de modo veemente:

Eu sou uma prova de que é possível vencer na vida pelo próprio esforço, pelo trabalho. Venho de uma família de pessoas pobres, lavradores, fui a primeira na minha família a me formar, fazer uma faculdade. Uma vitória minha e de toda minha família. Morei numa cidadezinha do Paraná e lá comecei meu trabalho como professora. Durante muitos anos, andei a pé longas distâncias para poder ensinar. Ganhava pouco e nem tinha muito material. Mas eu queria tanto ser professora, ajudar as pessoas que isso não me desanimava. Todos os cursos que apareciam que eu pudesse fazer para me aperfeiçoar, eu fiz. Conheci meu esposo, me casei, ele também é professor. Viemos para Curitiba e aqui trabalhei em varias escolas, a maioria de periferia. Nunca dei bola para que meus colegas falavam. Já dei aula sem voz, com febre, e não foram poucas vezes. Não deixo me abater. Para eu ficar numa cama, só estiver morrendo mesmo. Adianta falar e falar e mal...do que isso adianta? Eu sempre fiz o meu trabalho bem. Depois fui vice-diretora de uma escola, aprendi sobre gestão. Se precisava substituir os professores que faltavam, entrava em sala. Eu ajudo meus alunos e não tenho paciência com professor preguiçoso, eu cobro mesmo. Veja, eu só venci na minha carreira. Mais uma vitória: pela terceira vez fiz o concurso do estado e agora passei... Minha carreira. Sou uma vencedora. (Relato colhido durante evento acadêmico, Professora Jandira, 2013).

Esse registro condensa alguns elementos importantes para serem analisados. Primeiramente, devemos destacar que a trajetória desta professora, marcada por situações de carência e privação, pode ter sido um elemento importante, a partir do qual ela significa como positivo as melhoras e progressos obtidos. E mais: está nitidamente presente em sua fala um ideal meritocrático sobre si mesma, sobre sua história e suas conquistas pessoais e êxitos profissionais.

No contexto da nossa conversa, em vários momentos ela se coloca como modelo e exemplo: “com tudo que eu passei e consegui”, os outros também podem. Tal leitura relaciona a melhoria de vida ao esforço pessoal, como fator único. Em relação ao trabalho, ela se auto-impõe o sacrifício e o sofrimento como parte de seu trabalho, de sua missão e que ajudaram a “melhorar de vida”. De certa forma, essa leitura acaba tendendo a naturalizar situações de intensificação no trabalho dos professores.

Na condição de sua origem, numa família pobre da zona rural, qualquer progresso é imediatamente reconhecido como incentivo. Num processo de retroalimentação, a motivação se converte em consequência dos resultados que vai obtendo. Seu posicionamento a coloca numa condição onde predomina certa submissão ao sistema que, historicamente, pautou sua carreira e acabou lhe impondo condições adversas não só de trabalho, mas de sobrevivência, ao longo de sua vida.

Do conjunto das entrevistas realizadas, identificamos situações (definidas aqui) como categorias de ações, reações e ou, conseqüências decorrentes das condições de trabalho dos professores PSS sistematizadas no quadro. Os termos “positivo” e “negativo” estão entre aspas, indicando com isso se tratar de uma classificação que serve no contexto desta tese, para evidenciar as diferentes atitudes dos professores frente suas adversidades no trabalho.

QUADRO 2 - CONSEQUÊNCIAS E/OU AÇÕES DOS PROFESSORES PSS REFERENTES ÀS SITUAÇÕES DESFAVORÁVEIS NO TRABALHO

CATEGORIA	REAÇÃO “POSITIVA”	REAÇÃO “NEGATIVA”
Insegurança	Trabalho em mais escolas públicas e particulares por até três turnos.	Acomodação. Realização do mínimo do mínimo para a manutenção do trabalho. “danço conforme a música”
Instabilidade	Restrição da vida social para poupar em preparação para os meses sem	Desistência da carreira, abandono magistério. Busca de outros

CATEGORIA	REAÇÃO “POSITIVA”	REAÇÃO “NEGATIVA”
	salário. Estudam para passar no concurso.	Trabalhos.
Baixa auto-estima	Buscam dar um sentido ao trabalho. Reforço da identidade de educador	Sufrimento com o tratamento desigual. Vitimização.
Pressões e cobranças	Dão e recebem apoio dos colegas. Investem na qualificação. Se organizam para dar conta das demandas.	Estresse, adoecimento, absenteísmo.
Falta de reconhecimento	Criação de vínculos com seus pares e alunos. Ações de militância sindical.	Reclamações, desistência.
Desigualdade	Exigência de respeito, tratamento igual. Trabalho primando pela ética e profissionalismo.	Conformismo. Naturalização que se expressa em piadas e comentários: “PSS, professor sem salário”, ou “professor sem valor”. “é assim mesmo”.

Fonte. NAUROSKI, E. 2013

Como podemos ver, as condutas são diferenciadas e expressam também as ambivalências presentes na forma como os docentes pesquisados lidam com as demandas de seu trabalho no cotidiano escolar. Os professores que agem guiados por uma escolha racional tendem a se preservar e manter o foco em seus objetivos. Outros docentes que agem diferentemente alcançam resultados controversos, inclusive com efeitos negativos em seu trabalho e em sua vida social.

Parece-nos que as atitudes de resistência, ou desistência, de sofrimento ou prazer e satisfação no trabalho dependem em grande medida, das habilidades e capacidades subjetivas dos professores em lidar com suas adversidades. Compreender as causas que explicam as diferentes estratégias utilizadas por estes docentes, das mais eficazes, ou daquelas que reforçam ainda mais seus sofrimentos, demanda mais pesquisas, talvez com foco nas trajetórias e biografias, algo que instiga futuros estudos.

2.6.5 O Cotidiano nas Escolas

Anteriormente analisamos sentimentos de afeição presente na prática pedagógica que desenvolve o professor. Existe um investimento afetivo na relação professor-aluno, sem o qual a educação se converteria numa atividade técnica, fria e abstrata. Os discursos em torno da identidade docente, de diferentes matizes,

defendem modelos de docência, trazem parâmetros em torno de um dever ser tanto para os docentes como para as escolas.

Em nossa pesquisa, assim como no contato com a literatura específica, constatamos o distanciamento entre o plano ideal que abrange as normativas, os planos, as práticas e condutas regimentais, isto é, naquilo que orienta normativamente a prática escolar, o trabalho docente e a realidade de fato, em que os professores precisam desenvolver suas atividades. Esse distanciamento ou essa dupla realidade, uma no plano ideal e outra no plano real, está presente em análises de autores como Hirata (1997), Giroux (1997) e Apple & Kenneth (2003).

O problema que esses autores colocam diz respeito às formas com que os professores lidam com os limites do plano real, daquilo que efetivamente se converte nas possibilidades cotidianas de seu trabalho nas escolas. Como foi dito anteriormente, trata-se de um trabalho singular, o do professor: lidar com pessoas no ambiente escolar produz uma relação social e, ao mesmo tempo, uma relação de aprendizagem. O componente afetivo que permeia o trabalho dos professores poderá se converter numa fonte de problemas, provocando sofrimento e mal-estar ou, na sua ambivalência, possibilitar situações de prazer, alegria e realização, conforme alguns registros trazidos anteriormente. Além destes aspectos, a realidade da educação paranaense o direcionamento das ações da SEED, o estilo de gestão e liderança adotado por alguns diretores (as) nas escolas, integra a realidade concreta das escolas, sem esquecermos-nos das limitações de recursos, dos conflitos relacionais entre professores, seus pares e alunos, constituem elementos agregadores de problemas e tensões nas escolas.

Nas visitas técnicas que realizamos nas escolas A e C, observamos situações de conflitos nas relações que se estabelecem no contexto escolar, refletidos em comentários como: “aqui é assim, quem é amiguinho da direção consegue o que quer (...) já quem só faz o seu trabalho e não baba ovo, se ferra”. Esta fala se referia a um rearranjo nos horários e aulas de uma determinada professora que aparentemente interferiu no horário de alguns de seus colegas, gerando descontentamento entre os colegas. Não foi possível concluir se se tratava de algo recorrente ou se os comentários mais ácidos eram frutos de um conflito pontual. Este seria, então, mais um agravante para se pensar as condições reais em que muitos docentes realizam seu trabalho.

Outro aspecto observado coloca o perfil da escola, dos alunos e da comunidade onde o professor esta inserido como fator de tensão. Numa área periférica de Curitiba, vistamos uma escola nos períodos da manhã e da noite. Durante o tempo que passamos nessa escola, estivemos presentes nos horários de intervalo. Ao ser apresentado pela direção como pesquisador e falar brevemente sobre a pesquisa, os professores se entreolhavam e comentavam, "finalmente alguém vai nos ouvir. Tomara que quem ler esse trabalho entenda por tudo que a gente passa e façam alguma coisa" ou ainda "só assim mesmo, para os professores PSS serem ouvidos" alguns comentaram com visível surpresa em relação ao objeto da pesquisa.

Foi visível a surpresa de alguns professores, talvez por alguém querer conhecer e pesquisar a respeito de seu trabalho, suas vidas. "Pode aprontar os ouvidos, temos muito a dizer, muito tempo calados, agora chegou a nossa vez", disse uma professora em tom de brincadeira. Outros docentes mantinham um tom desafiador. É possível que enxergassem a presença do pesquisador como uma oportunidade de protesto ou desabafo.

No decorrer das entrevistas, bem como nas conversas informais, fomos percebendo traços de uma realidade marcada por problemas com origem além dos muros da escola, mas com efeitos no cotidiano interno da instituição.

A instituição em questão, identificada como escola A, fica numa região periférica de Curitiba, próximo a uma área de ocupação. A história daquela região não é diferente de muitas outras desta capital. Uma cidade que passou por muitas mudanças e sofreu um processo de inchamento com os processos de migração ocorridos nas décadas de 1990 e 2000, e ainda em curso. (OLIVEIRA, 2001).

A escola, como instituição do Estado mais próxima, recebeu a maioria dos jovens em idade escolar. Um tanto inusitada foi a fala de alguns professores, se referindo a estes alunos como *outsiders*. Muitos chegaram a afirmar que escola era bem melhor antes da vinda daquelas pessoas para a região, pois o bairro passou a registrar um aumento na criminalidade, ocorrência de muitos furtos, roubos os crimes relacionados à violência e ao uso de drogas.

Nessa escola, segundo o que foi relatado, eram frequentes os chamados à patrulha escolar, policiais responsáveis em atender as situações mais graves que ocorrem nas escolas. "Ficou mais difícil trabalhar aqui, alguns colegas já pediram

transferência. Quem pode né, porque nós, PSS, não temos como, temos que aguentar”, disse um professor. Outra professora relacionou o aumento dos problemas de indisciplina à falta de “pulso da direção (...) é um bunda mole, tem medo dos alunos e daí sobra pra nós. Não dá pra generalizar, tem bons alunos aqui, mas sabe como é um punhado de maçãs podres, põem a perder o resto”, arrematou a educadora.

Realmente a situação daquela escola se revelou bastante instigadora para aprofundar pesquisas na linha da reprodução social como propõe Bourdieu e Passeron (1975). Contudo, o foco desta tese se dirigiu a situar os aspectos relatados, no conjunto das condições e relações de trabalhos dos professores, tentando dimensionar os possíveis efeitos daquela realidade na subjetividade dos professores temporários.

Além dos aspectos já apontados, no que se refere à instabilidade e insegurança em relação ao contrato de trabalho, nos deparamos com outro tipo de insegurança, aquela que se revela no medo de sofrer alguma violência por parte de alunos, conforme nos indica o relato deste educador:

Não é que não havia problemas nessa escola, claro que havia. Mas parece que antes a gente tinha mais força, pois não eram tantos. Não sei como foi acontecer, mas parece que agora até aqueles que eram mais tranquilos estão piorando. Não tem um dia que não tem briga na escola. Semana passada um aluno foi morto, levou um tiro. Uma morte estúpida, uma provocação qualquer. Tudo vira motivo pra se atracarem. A escola fechou. Ninguém queria vir trabalhar. Vários colegas mudaram de escola e muitos alunos pediram transferência. É perda de controle mesmo, a escola não tem liderança. Eu tenho medo. A gente tem que medir as palavras com eles (alunos). O professor também não tem mais autoridade. Não sei o que vai acontecer (...). (Entrevista 06, professor João, PSS de Ciências, 2012).

Nesse ponto, foi possível observar que a precarização social nos termos de Castel (1998), acontece fora da escola e potencializa negativamente o trabalho dos professores dentro da sala de aula e nas relações escolares de modo geral. Quando o meio social não consegue mediar os conflitos, estabelecendo meios para reequilibrar as relações sociais, tem-se um hiato beligerante entre indivíduo e sociedade.

Apesar das mudanças históricas na educação, como com o fim do sexismo, possibilitando que meninos e meninas estudassem juntos, a supressão dos castigos físicos e a propalada gestão democrática, o espaço escolar ainda conserva características de estruturas de confinamento, com regras rígidas e forte controle

social. Muitas vezes, as tentativas de submeter os alunos acabam por potencializar os conflitos que ocorrem no interior da escola. Em termos conjunturais, a escola e os professores acabam tendo que lidar com problemas que têm como causa questões estruturais da sociedade, de ordem política, econômica e social.

O espaço da sala de aula em muitas situações se assemelha a uma arena de conflitos e os professores em geral, mas de modo mais controverso, os PSS encontram-se no centro, já que entre suas tarefas estão a de ter que reger, mediar e conter os conflitos. Como resgatar a dimensão humano-afetiva do ato de ensinar que deveria mediar o trabalho docente? Esse parece ter sido o questionamento central colocado pelos professores em suas queixas.

Pela emergência dos problemas relacionais enfrentados pelos professores, ligados inclusive à violência e segurança dentro da escola, questões ligadas a direitos, carreira e salário, tiveram pouca incidência nas conversas. Vale lembrar que, a poucos dias de nossa visita, um aluno havia sido morto numa briga na saída escola. Na contabilidade histórica da violência naquela região, já se somavam três alunos mortos num período de um ano, e diversas situações de violência e agressão dentro da escola.

O que se percebeu entre os professores foi a preocupação em encontrar formas de lidar com a atmosfera de insegurança e medo que pairava no ar. Mais uma vez a condição dos professores PSS é agravada. Se sentindo acuados, angustiados, reféns do medo de agir com autoridade, não tinham o que fazer a não ser "rezar para acabar bem o dia" como afirmou uma professora. Rezar é o que poderiam fazer de imediato, visto que, enquanto o ano não termina, preferem não rescindir o contrato de trabalho, pois "como eu vou encontrar outras aulas e escola em final de bimestre?", indagou outro docente. Para esses professores entrevistados, parecia não haver alternativa, a não ser permanecer na escola, com tudo que isso significava: principalmente medo e insegurança. Aqueles professores prosseguem em sua jornada de trabalho, sem saber o que poderá acontecer a cada dia.

A condição de trabalhador temporário limitava as possibilidades de reação dos professores. Conforme se ouviu nos relatos, colegas estatutários puderam pedir licença, se afastar para tratamento de saúde, e outros, por serem efetivos e por terem algum contato dentro da SEED/PR, conseguiram remoção para outras

escolas. Nenhuma destas opções está acessível ao professor temporário. A condição de substituto o coloca como refém das adversidades encontradas na escola. A falta de alternativa potencializa suas angústias e, dadas as condições anteriormente já descritas, nessa escola especificamente, em função dos fatores apontados, foi criado um estado permanente de mal-estar em relação ao trabalho e o relacionamento com os alunos.

Seja como for, com base no que assinala Dejours, podemos compreender o desespero de muitos professores diante da sensação de abandono. Retomando a situação observada em visita à escola A, que passava por um momento de tensão extremada em função dos fatos ocorridos ligados a violência dentro e fora da escola. Os professores tentaram lidar com a situação enviando várias comunicações por *e-mails*, ligações e reiterados pedidos de providências ao NRE e à própria SEED, não havia retorno satisfatório. O que muitos professores queriam é que alguns alunos, especialmente os líderes mais agressivos ou aqueles ligados ao tráfico, fossem transferidos, que houvesse mais segurança na escola.

A gente sabe que tem aluno que entra armado na escola, já mostraram a arma para outros alunos e até para professores. Tem uns delinquentes que nem são da região, que a gente sabe que não são, e vêm pra escola, disfarçados de alunos para traficar, aliciar outros. O que nós podemos fazer? Que autoridade tem um professor? Ninguém pode exigir que a gente arrisque a nossa vida. A gente está aqui, todo dia, arriscando (...). Fala-se muito, mas, de concreto, não acontece nada. Só chamar a patrulha escolar não resolve. Não tem como trabalhar assim (...). Entrevista 06, Professor João, PSS de Português, 2012)

A situação de violência que aflige as escolas possui diversas causas, questões estruturais que envolvem processos de desigualdade e marginalização. Contudo, naquele contexto os professores PSS tentavam desenvolver seu trabalho, expostos a riscos diretos e imediatos.

2.7 O TRABALHO DOCENTE E O (NÃO) RECONHECIMENTO

Enquanto ações mais efetivas por parte do governo e da própria sociedade não atingem as causas estruturais desse problema, os professores daquela escola e de outras tantas em situações semelhantes seguem submetidos ao medo e seus efeitos.

Uma das queixas recorrentes, tantos nas conversas informais na sala dos professores quanto nas entrevistas, é a falta de reconhecimento, tanto dos esforços em continuar ensinando numa situação de medo e insegurança, quanto pela falta de reconhecimento da condição menos favorecida dos professores temporários. Sobre essa questão caberia resgatar a contribuição de Dejours (1999):

Do reconhecimento depende na verdade o sentido do sofrimento. Quando a qualidade de meu trabalho é reconhecida, também meus esforços, minhas angústias, minhas dúvidas, minhas decepções, meus desânimos adquirem sentido. Todo esse sofrimento, portanto, não foi em vão; não somente prestou uma contribuição à organização do trabalho, mas também fez de mim, em compensação, um sujeito diferente daquele que eu era antes do reconhecimento. O reconhecimento do trabalho, ou mesmo da obra, pode depois ser reconduzido pelo sujeito ao plano da construção de sua identidade. (DEJOURS, 1999, p. 34)

Podemos entender nesse ponto o que identifica Dejours em relação ao peso subjetivo que advém do reconhecimento no e pelo trabalho. Em se tratando dos professores PSS, os mesmos desenvolvem de certa forma um comportamento ambivalente. A relação que estes docentes experimentam com o sofrimento se apresenta em meio a complexidades. Num primeiro momento, o sentido que percebemos do sofrimento vivenciado vem na forma negativa, pois está ausente o reconhecimento. Trata-se de um sofrimento na sua forma patológica, fonte de somatizações e adoecimentos, conforme situações já descritas, esse tipo de sofrimento se manifesta como um comportamento padrão, um círculo vicioso que reforça somente sua negatividade. O aspecto negativo que envolve o sofrimento docente se apresenta ainda de modo mais pernicioso ao afetar o modo como este profissional constrói sua identidade e elabora formas de resistir no trabalho.

A identidade constitui a armadura da saúde mental. Não há crise psicopatológica que não esteja centrada numa crise de identidade. Eis o que confere à relação para com o trabalho sua dimensão propriamente dramática. Não podendo gozar os benefícios do reconhecimento de seu trabalho nem alcançar assim o sentido de sua relação para com o trabalho, o sujeito se vê reconduzido ao seu sofrimento e somente a ele. Sofrimento absurdo, que não gera senão sofrimento, num círculo vicioso e dentro em breve desestruturante, capaz de desestabilizar a identidade e a personalidade e de levar à doença mental. Portanto, não há neutralidade do trabalho diante da saúde mental. Mas essa dimensão "pática" do trabalho é amplamente subestimada nas análises sociológicas e políticas (...). (DEJOURS, 1999, p. 35)

Quando Dejours coloca a questão da desestabilização da identidade do indivíduo mediante o sofrimento patológico, observamos em nossa amostra a

presença de algo semelhante, contudo, em grau diferente conforme relata este docente: “eu vejo professores ficando doentes, eu vejo professores surtando na escola porque é triste uma situação dessas, é deprimente.” Quando indagado sobre ter tido alguma doença em decorrência de seu trabalho, responde:

Ainda não tive, mais eu procuro resguardar minha saúde física e mental, até porque eu não vou mudar muita coisa, então se o aluno esta fazendo bagunça não vou ficar gritando, porque agride e ele já deve ter em casa e toda a sociedade, e as vezes ele quer uma atenção... Então eu fico quieto espero ele sentar e aí a gente volta a conversar. Eu uso o tempo a meu favor: a aula tem 50 minutos. Se estão fazendo bagunça, eu fico de pé olhando pra eles, eu não procuro enfrentar se não eu vou adoecer logo, eu tenho 34 anos e não aguento. Eu crio mecanismos que evitam confrontos com alunos, gritar em sala de aulas, atitudes assim que possam prejudicar a nossa imagem como professores e também alguma coisa com relação a aluno. (Entrevista, N.º 01, professor, Vicente, PSS de Química, 2012)

Nessa entrevista destacamos o modo como lida com as demandas de sala de aula com potencial para lhe causar sofrimento e mesmo fazer com que adoeca. Aqui talvez resida com maior clareza o aspecto de ambivalência do sofrimento docente de que falávamos anteriormente. Este docente tem consciência de que se reagir com mais dureza e provocar enfrentamentos em sala de aula poderá adoecer, por conta da carga de estresse e tensão que estará gerando para si e seus alunos. Então prefere adotar estratégia diferente, evitando o confronto direto. Opta por “perder tempo” ou como disse mais adiante “deixar rolar” para evitar que sofra e adoeca. Na sequência de seu relato, demarca a diferença entre ele e seus pares. Em seus termos:

Eu penso que talvez muitos dos colegas de trabalho tenham uma visão romântica da situação da educação no Brasil, ela é caótica, e não vai mudar... E tem professores que querem ensinar alunos que não querem aprender, não é possível ensinar alguém que não queira aprender, os professores querem forçar... Então eles fazem um trabalho como no mito de Sísifo ..Carregam uma pedra ate o topo da montanha e essa pedra vai rolar pra planície de novo. No outro dia eles pegam a mesma pedra de novo e a coisa não muda, então adoecer porque é uma coisa romântica e acham que vão mudar tudo, e eu não penso assim. (Entrevista, N.º 01, professor, Vicente, PSS de Química, 2012?)

Com base no que diz este professor, parece-nos que a capacidade de reação dos docentes, frente às adversidades que enfrentam, está intimamente relacionada à sua forma de perceber e significar seu trabalho, sua identidade e o conjunto das atividades que realizam. Ser realista, não ser “romântico”, como afirmou o docente, faz toda diferença na forma de lidar com as demandas escolares e os conflitos em sala de aula. De certa forma, o posicionamento deste professor

lembra a situação analisada no tópico sobre o Realismo Cínico, onde chegamos à conclusão que a postura cínica ou realista não deixa de ser uma forma de resistência adotada por muitos docentes PSS.

Comparado com o que assinala Dejours, não existe o reconhecimento por parte da escola enquanto instituição, ou da autoridade educacional do governo do Estado, do aspecto heróico que envolve o trabalho e o esforço daqueles professores, que, mesmo diante de tantas adversidades, insistem em trabalhar, em cumprir seu papel, ensinar, contribuir, ajudar do jeito que podem a maioria dos alunos.

A falta de reconhecimento aos professores poderia, pelo menos, ser amainada se este sofrimento pudesse ganhar um sentido, ser integrado a sua subjetividade, funcionando como elemento de uma identidade que se fortalece, reforçando a tinta, “esse sofrimento, portanto, não foi em vão; não somente prestou uma contribuição à organização do trabalho, mas também fez de mim, em compensação, um sujeito diferente daquele que eu era antes do reconhecimento”. (DEJOURS, 1999, p. 34-35).

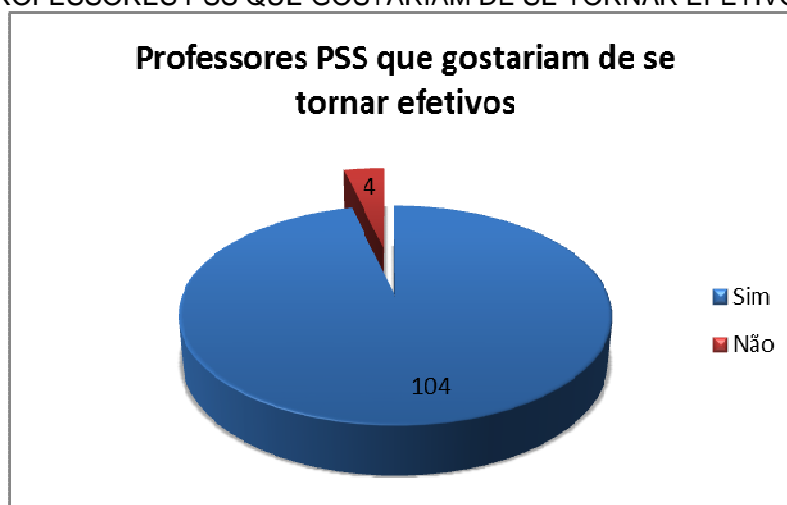
Parece-nos que a situação da escola A, anteriormente descrita, pode ter sido agravada pelos acontecimentos recentes que antecederam a nossa visita. Referimo-nos à morte do aluno à porta do colégio, e ainda pelos fatores estruturais já pontuados. Apesar de nas escolas C e D que visitamos existir um clima de cordialidade, com situações pontuais de problemas corriqueiros da vida escolar, é notória a presença da violência nas escolas. A título de ilustração, podemos citar a reportagem *Explosão de violência nas escolas assusta*. Ao comentar sobre a matéria o representante da APP-Sindicato, foi enfático dizendo: “no Estado de São Paulo existem dados informando que 42% dos profissionais já sofreram algum tipo de agressão em sala de aula. No Paraná, não temos números exatos, mas consideramos que os dados sejam próximos ao de São Paulo, o que podemos afirmar pela nossa experiência”.¹⁰

Além da questão da violência a que os professores estão expostos, em relação aos PSS é preciso ressaltar que existe uma falta de opções administrativas,

¹⁰ A íntegra da reportagem, inclusive com outras informações pertinentes, pode ser encontrada em : <http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/679115/?noticia=EXPLOSAO+DE+VIOLENCIA+NAS+ESCOLAS+PUBLICAS+ASSUSTA> – Acesso em fevereiro de 2014

como poder pedir uma licença, se afastar para tratamento médico¹¹, ser removido para outra escola ou ainda readaptado em outra função dentro da escola. Essas limitações atingem quase a totalidade dos professores pesquisados. Diante dessas dificuldades e limitações, os professores nutrem o interesse em ser QPM. Mudar de condição em sua carreira é vista por muitos como uma alternativa para enfrentar suas adversidades, conforme podemos visualizar no gráfico.

GRÁFICO 2 - PROFESSORES PSS QUE GOSTARIAM DE SE TORNAR EFETIVOS



Fonte: NAUROSKI, E. 2013

Como podemos ver, 96% dos professores pesquisados almejam se tornarem professores efetivos e desta forma usufruir dos mesmos direitos. Esses dados significam que é quase uma unanimidade entre os professores PSS a valorização da carreira como professor efetivo pelo conjunto dos direitos e garantias que oferece aos educadores. Apesar das dificuldades estruturais em relação ao número de alunos, carências materiais de recursos nas escolas, os docentes reconhecem a estabilidade e a progressão como fatores fundamentais para uma carreira profissional e planejamento do seu futuro. Direitos que descritos na página 146, estão fora do alcance dos PSS.

Muitos relataram que têm como sonho ingressar no magistério como estatutários, e se revoltam com os poucos concurso. Nos últimos 20 anos

¹¹ No caso de afastamento para tratamento médico, a legislação prevê essa possibilidade, inclusive afastamento pelo INSS. No entanto, o que se verificou nas falas e conversas com os docentes PSS é que essa alternativa é evitada ao máximo, pois existe a possibilidade de que, nesse processo de tratamento ou afastamento, o professor tenha seu contrato rescindido.

aconteceram somente 06 concursos, nos anos de 1994, 1996, 2003, 2004, 2007 e por último, 2013¹². O resultado é a ampliação da contratação flexível, uma prática historicamente muito presente na realidade da educação paranaense, uma realidade que passamos em seguida a analisar.

¹² Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/publicacoes.aspx> - acesso em julho de 2014

CAPITULO 3 - O TRABALHO DOCENTE NOS MEANDROS DO NEOLIBERALISMO

A precariedade refere-se a uma situação geral de escassez, insuficiência, desestabilização, falta de reconhecimento e apreço social e corresponde a certo “modo de vida” caracterizado pela falta de condições mínimas, que permitam ao ser humano ser um sujeito individualmente ativo. (CASTEL, 2009, p.163)

Sem adentrarmos pela história mais remota, interessa-nos aqui delinear brevemente o Brasil contemporâneo. Observa-se que o Estado brasileiro oscilou entre momentos democráticos e de ditaduras, sendo, contudo, incipientes as experiências com a democracia. A cidadania brasileira passa a ser construída com mais vigor a partir de 1985, com o fim da ditadura e a redemocratização do país. Nesse curso histórico, a Constituição de 1988 representou um importante marco histórico na luta social e na participação dos movimentos sociais pela consolidação dos direitos e da proteção social ampla e universal (ARAUJO, BRIDI E MOTIM, 2011).

Em meio à crise econômica que atingiu o Brasil a partir da década de 1990, diminuíram os investimentos e gastos sociais do Estado brasileiro. É nesse contexto que tomam forma as políticas neoliberais, fazendo com que o Estado passe a reorientar sua atuação, favorecendo muito mais a abertura econômica e a ampliação dos mercados com a conseqüente diminuição de sua intervenção.

Estrategicamente, essas medidas solapam o fortalecimento da indústria nacional e colocam a economia do país sob forte influência do capital internacional, uma vez que a inserção brasileira no processo de globalização econômica irá acontecer de maneira subalterna aos interesses das economias centrais do mundo capitalista. Para Silva (1999), a “ofensiva neoliberal” irá representar uma estratégia imperialista¹³ com objetivos determinados em toda a América Latina. Tais objetivos

¹³ A concepção de imperialismo a que fazemos referência deve-se à conceituação dada por Lênin e que encontra-se atualizada, em seus termos: “Se fosse necessário dar uma definição o mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital das associações monopolistas de indústrias, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/cap7.htm> - acesso em agosto de 2013

são precedidos, via de regra, pelas missões do Banco Mundial - BM -, Banco Interamericano de Desenvolvimento, - BIRD -, Fundo Monetário Internacional – FMI - e outras instituições multilaterais que representam o braço financeiro e estratégico das potências econômicas. Cumpre citar como exemplo histórico e emblemático os pontos principais do documento que ficou conhecido como Consenso de Washington¹⁴.

Sobre este assunto adverte Negrão que em 1989 os governos de Reagan, nos EUA, e de Thatcher, na Inglaterra, representam a expressão máxima das proposições neoliberais. Algo que tomou forma na reunião que aconteceu em

Washington, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. O tema do encontro *Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?* visava avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. John Willianson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi quem alinhavou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes. E quem cunhou a expressão "*Consenso de Washington*", através da qual ficaram conhecidas as conclusões daquele encontro (NEGRÃO, 1996, 31).

As regras ou preceitos estabelecidos foram:

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; 2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura; 3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; 4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; 5. Taxa de câmbio competitiva; 6. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; 7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; 8. Privatização, com a venda de empresas estatais; 9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; 10. Propriedade intelectual (NEGRÃO, 1996, 31).

Este documento, justificado inicialmente como um estudo acadêmico, tornou-se, na prática um conjunto de estratégias, uma agenda com diretrizes orientadoras das reformas exigidas e implementadas em toda a América Latina.

Em relação a este contexto histórico, o Estado brasileiro, após a década de 1990, sofreu o peso da crise econômica mundial, e a influência das políticas de viés neoliberal inserem a economia nacional, naquilo que Harvey (2003), denominou de regime de acumulação flexível, bem diferente do que foi a rigidez do fordismo.

um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores, como regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões então subdesenvolvidas. (HARVEY, 2003, p. 31)

Antes da crise do capitalismo, o regime de acumulação fordista/taylorista floresceu. Conforme assinala Harvey (2003), ocorreu uma aproximação entre economia e política, fazendo surgir o Estado de Bem-estar Social, o que se traduziu no aumento da produtividade e na necessidade de promover o aumento da demanda no consumo por meio do pleno emprego. Com mais renda, direitos sociais e acesso ao consumo, se elevam as condições de vida dos trabalhadores fazendo arrefecer a luta de classes. E de certa forma, impedindo maiores aproximações da classe operária com as proposições comunistas (HOBBSAWN, 1994). Para Antunes (1995), esse esquema funcionou durante certo tempo como um artifício justificador da organização do trabalho e da vida sobre o metabolismo social do capital, mediado pela intervenção do Estado.

Vale lembrar, que as mudanças ocorridas no sistema capitalista ao longo do século XX confirmaram as previsões clássicas de Marx (1984) sobre a tendência histórica na diminuição na taxa de acumulação do capital. Apesar das inúmeras crises que marcaram a economia capitalista, é notória, conforme ressalta Adorno (1986), sua capacidade de utilizar o aparato técnico e ideológico para incrementar a produção e evitar a bancarrota total. As crises cíclicas e os novos rearranjos do capitalismo indicam o quanto as relações de produção podem ser dinâmicas e elásticas.

Nesse ponto, caberia retomar a síntese esquemática de Araujo, Bridi e Motim (2011) em relação às diferenças e atribuições que demarcam a esfera e

atuação do “Estado-nação” e do Estado neoliberal, conforme podemos visualizar no quadro:

QUADRO 3 - ATRIBUIÇÕES DO ESTADO-NAÇÃO E DO ESTADO NEOLIBERAL

Dimensões	Estado-nação	Estado neoliberal
Jurídica	Manutenção da ordem social Fonte de legalidade Contrato social	Legalidade/aparato repressivo e policial Precariedade do contrato social
Política	Defesa Soberania/território/relações externas Governabilidade	Mudança no referencial de defesa e de soberania (com restrições à migração de trabalhadores, políticas de incentivos ao capital internacional, etc.) O senso de Estado se desloca para nova estrutura de poder: mercado Governabilidade ligada à nova ordem mundial (relacionada a organismos econômicos e políticos mundiais) Poder supranacional Poder das transnacionais e grandes corporações
Econômica	Regulação das políticas cambiais, administração das dívidas interna e externa, agenciamento de políticas para o comércio externo Regulação das relações trabalho e capital Financiamento e administração de setores estratégicos, tais como pesquisas tecnológicas, energia, transporte, comunicação etc.	Relações econômicas pela transnacionalização do capital Flexibilização das relações de trabalho Privatizações Aberturas de mercados Desregulamentação de mercados e do trabalho Redução de impostos
Social	Pleno emprego Garantias e proteção ao cidadão, por meio de políticas públicas para a saúde, moradia, educação, previdência, seguro-desemprego entre outras. Mediação das relações de cidadania	Tendência a deixar de ser provedor de serviços à população Restrição de políticas públicas Privatização de serviços públicos Confusão entre esferas públicas e estatais Perda da noção de coletivo, de comunidade, do bem comum Ausência de políticas de emprego.

Fonte; ARAUJO, BRIDI, MOTIM, 2011, p. 161

As diferenças trazidas no quadro caracterizam, em parte, a conjuntura mundial, diante da qual, segundo Anderson (1995), a ideologia neoliberal articulou seu discurso, culpando o Estado de Bem-estar Social pela recessão e crise do emprego. Esse discurso, ao se materializar num realinhamento da atuação do Estado menos intervencionista, favoreceu a reorganização da produção econômica com base nos avanços técnicos e científicos e a propagação de novos valores e

comportamentos ajudaram a criar uma nova cultura social capaz de convencer os trabalhadores a aceitarem sacrifícios para o bem comum de toda sociedade.

A necessidade intrínseca de acumulação do capital exige a implementação de novas relações produtivas, o que provoca o desgaste do paradigma fordista/taylorista e do *welfare state*. No limite, as conquistas alcançadas nos anos dourados¹⁵, em termos de direitos sociais e trabalhistas se tornaram empecilhos a serem superados no sentido de fortalecer o poder do capital frente à organização dos trabalhadores. O que representa um movimento de retomada da hegemonia da burguesia mundial em relação aos direitos conquistados pelos trabalhadores na Europa e EUA e, evitar que o Estado de Bem Estar Social pudesse acontecer nos países da América Latina. (ANDERSON, 1995).

Nesse contexto, o discurso proferido é sempre o da modernização, do avanço e desenvolvimento, da defesa da democracia liberal. Contudo, são discursos que soam discrepantes e ideológicos, uma vez que na prática foram adotadas medidas de diminuição do Estado, desregulamentação da economia e flexibilização em diversos níveis e áreas. Permanece a contradição conforme salienta Chang:

No bojo do que constituem as políticas usadas para chegar onde eles [os países centrais] estão agora – ou seja, políticas industrial, comercial e tecnológica ativas – são precisamente as que eles dizem que os países em desenvolvimento não devem usar por causa de seus efeitos negativos sobre o desenvolvimento econômico (CHANG, 2002, p. 127).

No entendimento de Gentili, as mudanças ocorridas tiveram como mola propulsora teses neoliberais que atingiram a educação, ao lançar mão de um conjunto de medidas de estratégias privatizantes

mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as massas. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e

¹⁵ A expressão Anos Dourados foi cunhada no sentido se referir ao período de 1945 – 1970, nos quais houve forte intervenção do Estado favorecendo a redistribuição de renda, ampliando gastos sociais com saúde, educação e previdência. Segundo Singer (1987, p. 56) “a ampla presença do Estado como regulador e como empresário, na economia foi uma herança da luta contra a depressão , nos anos 30, e do planejamento bélico, na primeira metade dos anos 40. Entre os anos de 1945 a 1970, tornaram-se de praxe políticas de apoio ao investimento, como, por exemplo, crédito abundante a juros baixos, fomento público de certas atividades, consideradas prioritárias. Esta ação dos principais estados capitalistas permitiu a extraordinária expansão das empresas multinacionais e constitui um dos principais fatores de sustentação da longa prosperidade do pós-guerra.”(SINGER, 1987, p.56)

dissolver a existência mesma do direito à educação (GENTILI, 1996, p. 244).

Ao estudar as mudanças sócio-históricas na sociedade brasileira, o autor ressalta o agravamento das condições sociais da classe trabalhadora, as privatizações, mudanças constitucionais que colocaram o Brasil numa condição de subserviência ao capital internacional. No campo educacional, “as reformas curriculares e as políticas oficiais foram marcadas por uma preocupação unilateral em atender às exigências do mercado interno com foco na formação profissional.” (GENTILI, 1996, p. 16).

Cabe ainda observar que estas políticas tiveram conotações diferenciadas em relação às características próprias dos países que as desenvolveram. Tratando-se de países periféricos com economias emergentes, os efeitos foram mais deletérios sobre os empregos e a renda dos trabalhadores. Principalmente em função das pressões internacionais pela abertura dos mercados e desregulamentação da economia, fragilizando o desenvolvimento por longos períodos de recessão.

Em face da crise, a saída veio oferecida por organismos como FMI, ao propor, como alternativa o endividamento dos países subdesenvolvidos. Estabeleceu-se uma relação de dependência altamente favorável ao aumento de capitais via juros dos países credores. No caso brasileiro, não se fugiu à regra, pois os empréstimos concedidos pelas instituições financeiras internacionais foram condicionados à adoção de um ajuste no comportamento gerencial do Estado, na adoção por parte do governo de programas de estabilização da economia, prevendo reformas e medidas legislativas conforme as exigências dos credores.

Tais práticas tem sido o *modus operandi* das economias centrais, como os países que encabeçam o G20¹⁶, como forma de disciplinar os países periféricos e/ou em desenvolvimento, como é caso do Brasil, e mantê-los numa condição subalterna na divisão internacional do trabalho (IANNI, 1998).

Ao analisar as iniciativas de algumas dessas economias pelo mundo, Chesnais (1996) aponta que os investimentos diretos externos se trataram de uma

¹⁶ O G20 foi criado em 1999. Trata-se do grupo formado por ministros de finanças e representantes de Bancos Centrais das 20 maiores economias capitalistas mundiais, incluindo a União Européia. Disponível em www.itamaraty.gov.br/temas/temas-multilaterais/governanca-global/g-20-financeiro. Acesso em 2/2/2012.

estratégia de direcionar o fluxo de capitais, gerando dependência e, ao mesmo tempo, ação coercitiva no condicionamento do acesso aos valores dos empréstimos com a conformação das políticas nacionais com o ideário neoliberal.

O mundo se tornou uma grande “aldeia global”, e o caminho no qual se enveredaram as nações ocidentais foi o da globalização econômica. (IANNI, 2003). Esse movimento histórico segue principalmente de maximização de lucros, da eficiência e eficácia na produtividade a todos os setores da sociedade. A esfera da educação como parte integrante da sociedade também sofre essa interferência. Cabe refletir de que modo essa política interfere na educação questão que trataremos a seguir.

3.1 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO

O breve retrospecto histórico nos forneceu elementos para situar o campo da educação, mas, sobretudo, do trabalho docente no bojo das políticas neoliberais. Essa contextualização nos possibilita dimensionar os efeitos das políticas neoliberais sobre forma de organização de trabalho nas escolas e as implicações que essas condições de trabalho terão na subjetividade dos docentes temporários PSS.

Relembrando as transformações ocorridas na economia nacional a partir do fim do século XX propiciaram processos de precarização do trabalho em diversos níveis, com efeitos sobre a administração pública e implicações sobre o trabalho docente, objeto desta tese. A partir dessa conjuntura, a realidade do trabalho docente passou por novos arranjos sociais e econômicos. Autores como Frigotto (1995), Lourencetti (2004), Oliveira e Duarte (2003), Libâneo (2012), e Esteve (1995) apontam para a existência de processos de precarização e intensificação das condições de trabalho nas escolas públicas

Na esteira do que pontua Libâneo, é preciso reconhecer que o conjunto das políticas adotadas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, afetou o conjunto dos seus serviços, e as medidas neoliberais reduziram a educação ao estatuto de mercadoria. Nessa condição, o homem encontra-se ameaçado

em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito. Com isso, aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois a escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou

marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Nessa ótica, evidencia-se que a administração pública de viés neoliberal provocou a precarização do trabalho docente de modo generalizado, atingindo diferentes níveis de ensino. Nosso argumento é o de que, estando o professor PSS inserido na mesma lógica, o mesmo encontra-se ainda mais exposto e fragilizado, condição esta que tem afetado sua subjetividade, visto que este docente não possui os mesmos direitos e garantias asseguradas aos seus pares integrantes do QPM. A temática que envolve essa desigualdade advinda das duas formas de vínculo e contrato será analisada posteriormente em capítulo específico.

Da argumentação arrolada até aqui, registramos que diversas pesquisas¹⁷ apontam para relações entre trabalho precário e o bem estar físico e mental dos professores. Indicam que as condições de trabalho afetam tanto docentes do setor privado quanto do público, ocorrendo em diferentes níveis de ensino.

Em sua dissertação de mestrado, Carvalho (2003) faz uma extensa pesquisa sobre os professores que sofrem da síndrome de *burnout*, mostrando os diversos fatores externos que agem contribuindo para o seu adoecimento. A partir de um estudo comparativo envolvendo outros países, mostra-se que este problema possui características de uma epidemia mundial que vem afetando progressivamente a categoria docente. Com um foco psicossocial, a pesquisa identifica o ambiente laboral como uma das principais causas dessa doença.

O estudo de Carvalho corrobora nossa hipótese de pesquisa, a de que o ambiente de trabalho, as condições e relações de trabalho trazem efeitos sobre a saúde dos professores. Nosso viés se diferencia da pesquisa realizada por esta

¹⁷ CARVALHO, Fátima Araujo de. O Mal-Estar Docente: das chamadas devastadoras (*burnout*) às flamas da esperança-ação (resiliência). Mestrado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2003, CODO, Wanderley (Coord.). Educação: carinho e trabalho: *Burnout*, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999, DELCOR, Núria Serre. Condições de Trabalho e Saúde dos Professores da Rede Particular de Ensino em Vitória da Conquista-BA. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina/Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003, NEVES, MARY YALE R. Trabalho docente e saúde mental – a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999, ZACCHI, Marlucy Silveira de Souza. Professores (as): trabalho, vida e saúde. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004, NUNES, Marilene. Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarianização e gênero. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 1999.

autora, pois se orienta em dimensionar implicações das condições adversas de trabalho na subjetividade docente, naquilo que se manifesta como sofrimento e mal-estar.

Na mesma direção aponta Delcor (2003) que as condições de trabalho exercem uma influência direta na vida social e na saúde dos professores. Ao pesquisar os docentes da educação básica da rede particular na cidade de Vitória da Conquista, no Estado do Paraná, aponta para algumas relações que nos ajudam a entender melhor o que se passa nas escolas como ambiente de trabalho. A autora mostra a relação entre falta de reconhecimento, desprestígio e a geração de estresse. Indica ainda, outros fatores, como pressão no trabalho, exigência de adaptação dos docentes às mudanças o uso de tecnologias e novas demandas que a escola vai assumindo, contribuem enormemente para o padecimento dos professores. Existem claros pontos de convergência com o foco de nosso estudo, pois ambas as pesquisas identificam como pano de fundo as reformas neoliberais que atingiram a educação, gerando agravamento das condições de trabalho nas escolas.

O estudo de Delcor (2003) identificou que em muitas instituições de ensino os professores são submetidos a cobranças por resultados, gerando um forte grau de estresse. Como resultado, a autora registra a presença de graves transtornos orgânicos tais como

hipertensão, enfermidade coronária, enxaqueca, úlceras gástricas, asma etc. O estresse pode conduzir também à depressão e ansiedade. Uma pesquisa nos Estados Unidos indicou que 23% dos professores que pediam licença por enfermidade indicavam o estresse ou a tensão como fator contribuinte. (DELCOR, 2003, p.27).

A análise da autora destaca ainda que os efeitos do estresse são decorrentes do ambiente de trabalho e que em muitos casos, produzem como efeito nocivo a síndrome de *burnout*, produzindo um quadro crônico de mal-estar e sofrimento nos docentes a partir do trabalho.

Na pesquisa realizada por Neves (1999) em sua tese de doutorado, a relação entre trabalho e subjetividade docente é analisada a partir do contexto das transformações históricas que afetaram a educação e o funcionamento das escolas públicas brasileiras. Esta autora relaciona o mal-estar docente como fenômeno

decorrente da progressiva desvalorização e desprestígio social da carreira no magistério.

O foco desta autora se dirige à relação entre a situação de trabalho e saúde mental das professoras primárias no município de João Pessoa, estado da Paraíba. Em sua análise, busca identificar as vivências de prazer e de sofrimento e as relações intersubjetivas mediadas pelo trabalho. A autora registra as reações destes profissionais frente à degradação de suas condições de trabalho.

Inserido no contexto da reestruturação produtiva, concordamos com Neves (1999) de que a organização social do trabalho docente nas escolas recebeu inúmeras influências das novas técnicas de gestão. Existe um cenário de predominância da racionalidade econômica e dos imperativos do produtivismo que são típicos do modelo capitalista e da ideologia neoliberal. Essa lógica de produção se faz presentes também na organização do sistema escolar e na forma como o trabalho das professoras pesquisadas acontece nas escolas.

Entre os resultados apresentados na pesquisa, Neves (1999) fornece informações que vêm ao encontro do nosso foco de estudo. Indica que são diversos os fatores que interferem no trabalho e na vida das professoras. Dentre estas estão as dificuldades com turmas numerosas, ausência de espaço adequado para reflexão e descanso, alunos com problemas de comportamento e aprendizagem, uma jornada extensa de trabalho, fatores que tem levado muitas professoras à exaustão.

Segundo os dados apurados pela autora, existem formas diferentes de reação diante da realidade do trabalho precário. Algumas professoras desenvolvem formas distintas de sofrimento, indo de manifestações de choro, problemas alérgicos, voz afetada, dores musculares, dores de cabeça, problemas digestivos, cansaço excessivo, irritabilidade e perda do sono.

O sofrimento que surge a partir do trabalho assume a forma da fadiga, desalento, sensação de abandono, frustração, depressão, impotência, insegurança e angústia, chegando ao limite de muitas docentes sentirem que podem ficar loucas. Esse quadro complexo e problemático afeta, no seu conjunto, a vida social e relacional das professoras, afeta também sua aparência física, muitas vezes formando uma autoimagem de si mesmas como pessoas tristes e infelizes.

Essas e outras pesquisas nos permitem estabelecer um diálogo com a realidade dos professores temporários PSS no Paraná, com vistas a identificar em

que medida a realidade do trabalho destes docentes tem algum paralelo com os resultados a que chegam esses autores.

Os estudos já citados evidenciam ainda que os trabalhadores da educação estão submetidos aos efeitos do neoliberalismo, tendo em vista a adequação da organização produtiva e laboral às novas exigências do mercado. Nas escolas paranaenses pesquisadas, os traços dessa influência se revelam pelas mudanças na forma da organização social do trabalho com a intensificação das atividades, burocratização, diminuição da autonomia dos docentes e principalmente pelo uso progressivo de formas de contratação flexível. Um trabalho que tem como características definidoras a instabilidade contratual, falta de proteção, insegurança, rotatividade, ausência de autonomia, submissão a pressões e cobranças por resultados, rendimentos insuficientes e em muitas situações, a intensificação, sobrecarga e fragilidade social.

Considerando a descrição anterior que marca o universo laboral nas escolas, caberia indagar: as condições e relações de trabalho dos professores PSS têm afetado essa categoria, dada a sua fragilidade e a desproporcional proteção jurídica e social a que estão expostos em função do seu vínculo de trabalho como temporários? Para responder a esta e outras indagações, situamos a seguir situar as reformas educacionais que ocorreram no Paraná.

3.2 FLEXIBILIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA OS PROFESSORES PSS

O conceito de flexibilização esteve presente neste texto embasando nossas análises em alguns momentos, passamos agora a aprofundá-lo. O sentido da palavra encontra na língua portuguesa seus derivados indicando a propriedade do que seja flexível em posição ao rígido, algo que se possa manejar com facilidade, no sentido de dobrar, curvar, que tenha elasticidade, de fácil manejo. Significados reforçados pela etimologia da palavra flexibilidade do latim *flexibilitate*, qualidade daquilo que é flexível e maleável. Estes sentidos colocam a necessidade de diferenciar flexibilização e desregulamentação no campo político e econômico.

Com o advento do Estado Nacional a regulação das relações sociais, políticas e econômicas ficou sob sua tutela. Dessa forma o trabalho e a legislação trabalhista surgem como parte do ordenamento jurídico estatal e sob sua regulação,

disciplinando as relações entre empregado e empregador, colocando limites e sanções a economia e ao mercado.

Precisamos entender que existe uma relação de complementaridade quando se colocam os efeitos no mundo trabalho do binômio flexibilização/desregulamentação. Os contornos complexos que envolvem estes conceitos podem ser compreendidos nos termos de Krein (2001)

A **desregulamentação** compreende as iniciativas de eliminação de leis ou outras formas de direitos instituídos (nos contratos coletivos, por exemplo) que regulam o mercado, as condições e as relações de trabalho. É derrogar ou diminuir benefícios existentes. Ou seja, é a “supressão das normas que regulam as relações de trabalho, deixando que o mercado se encarregue de estabelecer livremente o tratamento dos assuntos (...) Já a **flexibilização**, teoricamente, pode ser entendida como a possibilidade de alteração da norma como forma de ajustar as condições contratuais, por exemplo, a uma nova realidade, a partir da introdução de inovações tecnológicas, ou de processos que podem ser negociados legitimamente entre os atores sociais ou impostos pelo poder discricionário da empresa, ou ainda através da atuação do Estado. Assim, em princípio, a flexibilidade pode significar a depressão dos direitos com a finalidade de redução dos custos. desregulamentação pode ser entendida como um conjunto de medidas para a retirada das regras e leis de proteção ao trabalhador. (KREIN, 2001, p. 40. Grifos no original)

Os PSS não se enquadram como resultado da desregulamentação, mas como uma modalidade de trabalho flexível, apresentando as características definidas por Krein (2001) como uma contratação com redução de direitos, a subordinação do professor à direção da escola; possibilidade de rompimento do seu contrato a qualquer tempo. É um trabalho que possui alguma regulamentação como podemos ver na análise do contrato dos PSS na página 148, mas em patamares rebaixados.

Na prática, o efeito predominante desse processo é que o Estado reduz sua intervenção reguladora no mundo do trabalho, permitindo maior peso para as negociações coletivas entre trabalhadores, sindicatos e empresas, o que não deixa de configurar uma regulação privada e parcial da relação capital e trabalho.

A flexibilização é, então, um reflexo da nova conjuntura que vem se tornando cada vez mais estrutural na economia mundial, pois se refere a um processo amplo, que atinge diversos aspectos da relação de trabalho. Ela apresenta um grande características diversas e envolve uma série de mudanças na organização do

trabalho e dos processos de trabalho, do mercado, das empresas, dos produtos e padrões de consumo (HARVEY, 1993; DOWBOR, 2006).

Em última análise, a flexibilização nos termos de Krein (2001) pode ser entendida como uma “liberdade” da empresa para ajustar unilateralmente o tempo de trabalho, os padrões de remuneração e as formas de contratação flexíveis. No caso do trabalho dos professores e dos PSS em especial, envolve a liberdade dos gestores da SEED e de diretores que cumprem o papel de determinar, definir certas condutas do professor, sua contratação, sua permanência no emprego passa em grande medida pela direção da escola e pelos gestores da SEED. Tomando como referência a greve ocorrida em 2013, os gestores orientaram que as escolas deveriam ficar abertas. Para isso contou com a possibilidade dos PSS fazerem esse papel. Ao menos pressionou diretamente esse grupo com a ameaça de rompimento de contrato.

A flexibilização, portanto, acaba favorecendo o trabalho precário, visto que deteriora as condições de trabalho. Trata-se de uma estratégia na economia e suas empresas para se contrapor aos desafios da competitividade crescente. O resultado, porém, é a “precarização do emprego” (CASTEL, 1988, p. 516). Além de se tratar de mudanças estruturais, surge uma nova cultura que põe em questão a sociedade salarial e ameaça a coesão social, nos termos de Castel (1998), quando este analisava a crise econômica do Estado Social Francês. Os efeitos dessa conjuntura se espalham para diferentes esferas, sendo que a realidade do serviço público não sai incólume dessa lógica. Num paralelo com o que analisa Castel na realidade francesa, o Estado brasileiro dos anos 1990, sobretudo, ao absorver em suas políticas os princípios de gestão neoliberais de retração de investimentos em seus serviços, amplia segmentos de trabalhadores temporários, como os PSS.

Argumenta Gentili (1998), que a conjuntura de mudanças no cenário político e econômico, tem consequências para toda sociedade e impõe ao trabalho dos professores situações de desvalorização e precariedade. Isso tem forte relação com o Estado de viés neoliberal, que enxuga seus quadros, que contrata terceirizados, temporários. Esse redimensionamento do Estado está vinculado com o processo de desresponsabilização do agente público, indo na contramão da perspectiva da garantia da educação como direito social, um serviço a ser ofertado universalmente

e com qualidade, cuja valorização efetiva do magistério como um todo se constitui em uma condição precípua.

Observamos que alguns desses processos que têm levado à precarização do trabalho nos diversos setores da iniciativa da economia também se refletem no serviço público. As influências da precariedade se fazem presentes também no serviço público, que a rigor deveria tratar-se de um emprego estável e não afeito às lógicas do mercado. Cabe-nos pensar como esse processo interfere ou impregna o setor da educação pública. De que maneira esses processos vistos nos setores da economia privada penetram o trabalho, as condições de trabalho dos professores de escolas públicas no Paraná?

Parte da resposta nos vem de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), ao argumentarem sobre a necessidade de reconhecer que condições e relações de trabalho dos professores nas escolas tem se realizado em ambientes marcados por adversidades, com pressões e exigências de produtividade, gerando desconfortos de todas as ordens, situações que geram estresse, mal-estar que afetam a saúde física e mental dos professores. Realidade também observada por Fidalgo (2009).

A partir dessa conjuntura, a temática que envolve o bem estar e a saúde dos professores se projeta como uma problemática mundial. A Organização Internacional do Trabalho – OIT coordenou na década de 1990 um estudo em diversos países. Os resultados trouxeram dados preocupantes. Segundo o relatório, um em cada dois professores participantes de uma pesquisa da Universidade de Munique estava exposto ao risco de sofrer um ataque cardíaco. Na Hungria, educadores da educação básica apresentaram diversos distúrbios em função do estresse no trabalho como labirintite, faringite, neuroses e doenças dos aparelhos locomotor e circulatório. Em docentes na França, com base nos dados oficiais, constatou-se que, dos professores que pedem licenças médicas, 60% dizem respeito a doenças relacionadas a distúrbios nervosos. Um dado preocupante mostra que entre as pessoas em tratamento hospitalar com doenças mentais, como neuroses e depressão crônica, existe maior incidência da categoria dos docentes. No Reino Unido, desde a década de 1980 estudos apontaram que 25% dos professores pesquisados se dizem descrentes em continuar na profissão nos próximos dez anos, sendo que, de 20% a 30% deles, apontam a profissão como fonte causadora de estresse. Em relação à realidade dos Estados Unidos, o estudo

analisou a relação entre fatores pessoais, estresse, insatisfação no trabalho e os problemas de saúde.

Dos indivíduos estudados 96% eram mulheres, 76% casadas, com média de idade de 39, 4 ($\pm 9,2$) anos e ensinando, em média, 12,1 ($\pm 6,9$) anos. De acordo com o instrumento de avaliação de estresse usado, os itens mais freqüentemente relatados foram sobrecarga laboral e problemas com os alunos (referidos como "tentativas contínuas de motivar estudantes que não desejam aprender". (OIT, 2009) ¹⁸

Os quadros mais frequentes em relação à saúde dos docentes foram: esgotamento físico, enxaquecas, comportamentos compulsivos na alimentação, estados de irritabilidade, dores agudas na coluna. Entre os instrumentos adotados na pesquisa da OIT, nas questões abertas do questionário, os professores registraram como causadores do estresse as avaliações frequentes, insuficiência de tempo para realização das tarefas estabelecidas, agenda intensa com preocupações diárias (trabalho de casa, currículos, reuniões), questões que vão além da sala de aula, envolvendo problemas com os familiares dos alunos, no acompanhamento e participação na vida escolar (OIT, 2009).

Em relação à realidade dos professores brasileiros, destacamos a pesquisa intitulada "Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil", coordenada pelas pesquisadoras Leite e Souza (2006), do Departamento de Ciências Sociais na Educação Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas. A pesquisa realizada em 2006 fez um mapeamento nos programas de pós-graduação, realizando um estudo com mais de cem teses e dissertações que tratavam do trabalho docente, números, perfis, doenças que afetam os professores. A pesquisa apontou que é recorrente entre os docentes o estresse, mal-estar, esgotamento físico e emocional, problemas motores e vocais, além da síndrome de *Burnout*. A conclusão deste estudo apontou como uma questão de urgência, aprofundar o conhecimento das causas que levam os docentes a adoecer. Nos termos das autoras, é preciso ir além dos estudos que se limitam a combater seus efeitos (LEITE, SOUZA, 2006).

Outras constatações da pesquisa relacionam o trabalho docente na contemporaneidade com as exigências crescentes da sociedade, considerando uma

¹⁸ Esta pesquisa está disponível no site da OIT em: <http://www.oitbrasil.org.br/document> - Acesso em fevereiro de 2014

realidade social de contrastes, com profundas desigualdades, o que tem afetado as oportunidades de trabalho e o futuro de milhares de jovens. Segundo as autoras, esse contexto tem favorecido uma crise de identidade nos professores naquilo que representa seu ofício, o conjunto de suas funções, atribuições, prerrogativas, direitos e responsabilidades.

Com base no exposto até aqui, e, tomando como referência o campo pesquisado, indagamos em que medida é possível esse cenário de precariedade das condições de trabalho, com medidas sistemáticas de flexibilização gerar interferências na organização do trabalho das escolas, ou ainda interferir nas políticas para a educação com efeitos no trabalho docente? Ao situar o trabalho dos professores na dinâmica social e econômica é possível relacionar a docência às formas de gestão e políticas flexibilizantes do trabalho e contratações de cunho neoliberal?

Entendemos que sim. Corroborando essa posição retomamos Mancebo (2009), que em sua pesquisa “trabalho Docente: subjetividade sobre implicação e prazer”, demonstra que a lógica mercantil adentrou a realidade das universidades provocando a intensificação do trabalho docente com implicações em sua subjetividade, que se traduz em sofrimento e doenças para o professor. A pressão pela produtividade, a sobrecarga de tarefas e as demandas pelo gerenciamento de sua carreira transformam o professor numa mistura híbrida de

cientista e corretor de valores. Grande parte de seu tempo deve ser dedicado a preencher formulários, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurado num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim da universidade. A ideia é que todos se empenhem no limite de suas forças. (MANCEBO, 2009, p. 76)

Os resultados a que chega a autora, apontam que não se trata de um problema restrito as universidades, estando presente em diferentes níveis de ensino. Ao nos referimos ao que aponta Mancebo em sua pesquisa, queremos estabelecer um parâmetro relacional para afirmar que no Ensino Médio - foco principal do nosso estudo-, a precariedade se revela na forma dos contratos temporários de trabalho dos professores substitutos, PSS.

No sentido de contextualizarmos essa temática, apresentamos em seguida o percurso que levou à precarização da educação e colocou o trabalho docente no bojo das políticas neoliberais.

3.3 O ESTADO MÍNIMO E SEUS REFLEXOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

A fim de delinear o contexto social mais amplo, onde estão inseridas as escolas, cabe assinalar que os reflexos dos ajustes neoliberais na economia brasileira visaram, via de regra, atender a pressão do capital internacional por novos mercados e manter a economia nacional subserviente, o que se faz possível pela diminuição da intervenção estatal no mercado. Ainda conforme Silva e Gentili (1999), são implementadas ações em diversos setores da sociedade com vistas à construção hegemônica do capitalismo. Busca-se com isso:

regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por ou através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais. (SILVA, GENTILE 1999, 106)

Trata-se, ainda, segundo os autores: de um ambicioso

projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. (...) Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível. (SILVA, GENTILI, 1999, 127)

No campo da educação, as diretrizes neoliberais implementadas principalmente no início da década de 1990 constituem um marco histórico fundamental. Segundo assinala Silva (2001), tratou-se de um projeto, de um conjunto de medidas para intervir nas políticas de Estado, estrategicamente na educação, direcionando as reformas aos interesses de mercado. O ideário neoliberal pensa educação nas bases de uma escola dualista, cabendo a escola pública a tarefa de formar as classes trabalhadoras com vistas ao mercado de trabalho. Os arranjos pedagógicos nesse formato pretendem

fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas como objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 1997, p. 12).

Os modelos de gestão de inspiração neoliberal tendem a favorecer os interesses do mercado e tomar medidas de desregulamentação e flexibilização. A diminuição dos gastos sociais e de investimentos dos serviços públicos, como a educação, nos termos de Tavares (1995), colocou o mundo do trabalho numa situação de enfraquecimento.

O resultado dessas políticas atingiu a economia com a abertura dos mercados e favoreceu o desemprego estrutural, dado que a concepção de Estado mínimo – tese central apregoada pelos teóricos do neoliberalismo- tem caráter privatista e favorece o desmonte e sucateamento dos serviços públicos. (GALVÃO, 2006). Em decorrência tem-se a retração de investimentos nos serviços sociais, o que inclui a educação e, conseqüentemente, reflete na força de trabalho, isto é, nas formas de contratação dos professores e nas suas condições e relações de trabalho.

Paralelamente às medidas de flexibilização, ocorreu a abertura de mercados que trouxe problemas na economia interna, colocando o mercado nacional sob pressão resultando em aumento de desemprego, fragilização dos sindicatos, estagnação de salários, colocando os trabalhadores na defensiva em relação ao capital. O que coaduna com a análise de Pochmann e Borges (2002, p. 10), ao afirmar que:

o resultado final foi um grande desastre. Nestes oito anos, o Brasil regrediu quase um século nas relações de trabalho. Os milhões de desempregados, de brasileiros que subsistem no mercado informal, de precarizados e dos que perderam seus parques direitos sentiram na carne os efeitos desta política. A própria Organização Internacional do Trabalho (OIT) confirma em seus relatórios o retrocesso vivenciado no país, onde hoje predominam 'condições indecentes de trabalho. (POCHMANN e BORGES, 2007, p. 10),

A análise sobre as relações entre o capitalismo, em sua fase atual, flexível, e a educação, coloca a escola como uma instituição inserida na sociedade, refletindo suas contradições e tensões. Alguns elementos apontados anteriormente em relação à lógica com que se estruturam em termos sociais e econômicos podem ser esclarecidos na síntese de Gentili, quando assinala que o Estado neoliberal:

é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (GENTILI, 1998, p.54)

O campo educacional vem sofrendo as pressões dos interesses do mercado com reflexos nas políticas de Estado. Foram muitas as interferências que pautaram o trabalho dos professores a atender novas exigências e demandas sociais, provocadas em grande medida pela força e frequência com que a dinâmica econômica afeta a sociedade e suas instituições (FONTANA, 2005).

Libâneo e Oliveira (2003) destacam a presença da ideologia neoliberal e suas interferências na educação, entre as quais apresentam a elaboração e adoção de mecanismos para flexibilizar e diversificar os sistemas de ensino nas escolas; eficiência administrativa e pedagógica para atender às necessidades básicas de aprendizagem; avaliação de resultados nas escolas, tanto de alunos quanto de professores; estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino, abrangendo escolas públicas e privadas; incremento da competição entre as escolas, orientando os pais a escolher as melhores; adoção de programas de qualidade na gestão das escolas; priorização das habilidades linguísticas e matemáticas, inovação no treinamento e qualificação dos professores com plataformas de ensino a distância; descentralização administrativa e do financiamento; repasse de verbas com base em resultados; valorização e apoio à iniciativa privada; criação de parcerias público-privadas; delegação das funções de Estado para a comunidade local. Estes são alguns aspectos que revelam o teor e alcance das interferências das políticas neoliberais na educação em nível global (LIBÂNEO e OLIVEIRA, 2003).

No contexto analisado pelos autores, concordamos que se tratam de medidas neoliberais em função do seu escopo. Visam a adequação técnica e gerencial dos recursos, e a desresponsabilização do Estado como principal agente e promotor da educação como direito social, uma conjuntura que enseja maior participação da iniciativa privada tanto na captação de recursos, quanto na exploração mercadológica da educação.

Em relação à realidade educacional brasileira, podemos destacar: priorização do Ensino Fundamental como responsabilidade dos Estados e Municípios, ficando a educação infantil a cargo dos municípios; predominância da formação profissionalizante em detrimento de uma educação mais geral. É o caso do Ensino Médio profissionalizante; aprovação progressiva com agravante para qualidade. Contraditoriamente, ocorreu a descentralização dos recursos para educação, mas a avaliação, a política curricular, os programas, as diretrizes de orientação, controle e fiscalização dos sistemas de ensino e das escolas são rígidos e centralizados. Busca-se maior produtividade e eficiência de resultados em detrimento da formação crítica, aumento do mercado privado de educação, adoção de parcerias com a sociedade civil. (OLIVEIRA, 2003, FONTANA, 2005).

No Estado do Paraná, seguindo a tendência nacional na adoção das teses neoliberais, foram adotadas reformas com repercussões diretas sobre a organização do trabalho docente nas escolas. Sobre a justificativa de tirar a educação de sua “crise”, Hypólito (2010), aponta para vários indícios de flexibilização e precarização do trabalho docente. Em concordância, Gatti, Barreto e Andre (2011) afirmam que o cenário atual das condições de trabalho docente, em diferentes níveis, tem se mostrado complexo ao trazer em seu bojo uma clara precarização de seu trabalho, obstaculizando a manutenção de sua autoestima, de sua identidade e a representação social da profissão.

Ao situar a esfera educacional no conjunto das mudanças que ocorreram no contexto brasileiro, constatamos que o estado, sob influência e pressão neoliberal, trouxe mudanças na forma de gerir a educação. Algo corroborado por pesquisadores como Apple e Kenneth (2003); Enguita (1991) e que pode ser ilustrado com o que ocorreu entre o período de 1995 a 2001, em que foram implementados o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) e o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM). As diretrizes desses programas foram construídas de fora para dentro, seguindo uma lógica de implementação verticalista. O caráter heterogêneo dessas medidas fez com que educadores, pais e gestores assumissem um posicionamento de consenso forçado, isto é, implementando medidas de dissuasão e até de cooptação de gestores e presidentes de Associações de Pais e Mestres – APMs -. Segundo o que foi evidenciado por Pítton

(2004), dois exemplos ilustram essa política, o Projeto Faxinal do Céu, que visava oferecer qualificação aos professores, e o Prêmio Escola de Excelência.

A autora indica que o governo Lerner (1994 -2002) assumiu um claro direcionamento tecnicista, trazendo consultores para pensar as mudanças educacionais em diferentes aspectos como currículo, formação, gestão e avaliação. Além do alto custo pela contratação desses consultores, desconsiderou-se o conjunto das experiências e saberes construído pelas escolas e seus sujeitos. Seguiu-se uma dinâmica que em muito se aproxima dos princípios da administração focada no desempenho eficiência e competição.

O documento síntese do PROEM sugere-se que a ciência administrativa e a tecnologia orientem a gestão escolar: no planejamento, na organização, na produção e comunicação de informações, na tomada de decisões, na elaboração do Currículo e na Avaliação do Sistema (PARANÁ, 1996, p. 57, apud SAPELLI, p. 4, 2003).

Como resultado dessa política, verificou-se que foram adotados pela gestão escolar os princípios administrativos de empresa “assumindo um gerenciamento mais flexível, capaz de reduzir custos e alcançar resultados mais imediatos que estivessem respondendo, de modo satisfatório, a uma sociedade globalizada” (SAPELLI, p. 5, 2003).

O governo de Jaime Lerner tornou-se emblemático pelo seu expediente claramente neoliberal, promovendo mudanças no campo da educação que estiveram orientadas para a criação de programas de ensino técnico e profissionalizante e o direcionamento das políticas curriculares às exigências do mercado. Sem deixar de lado a não realização de concursos para professores, bem como a falta de investimentos em infraestrutura nas escolas.

O fato de o BIRD, uma instituição que representa os interesses neoliberais na América Latina, ter realizado várias missões de trabalho, assessorando o governo e financiando projetos, configura uma clara interferência do capital internacional na elaboração de políticas de Estado para educação.¹⁹

¹⁹ BID. Programa de mejoramiento de la educacion secundaria en el Estado do Paraná. Número de operación: 950/OC-BR, Resumen Ejecutivo. Washington, D.C., 1996. Este documento é o contrato de empréstimo para o PROEM que foi firmado com o BID, e nele estão contidas todas as condicionalidades financeiras, institucionais e pedagógicas requeridas para Programa. Há um diagnóstico do educação no Estado do Paraná e um quadro de recomendações teórico-ideológicas sobre os rumos que a política educacional deveria seguir (DEITOS, 2007, s/d)

Para nós, uma das características que tem veio neoliberal é a ampliação das contratações de professores por contrato por tempo determinado, ou temporários, os PSS, objeto desta tese. No que concerne a estes trabalhadores, verifica-se a fragilização de suas condições de trabalho, o que tem se traduzido na insegurança que caracteriza os contratos temporários, os salários variáveis, salários, ausência de direitos e proteção social. Temas que serão oportunamente analisados nesta tese. Além destes aspectos, registra-se ainda o aumento de exigências e a diversificação de suas tarefas no trabalho desenvolvido nas escolas, conforme apontados nas pesquisas de Souza (2011), Pítton (2004) e Maronese (2011).

O foco do nosso estudo se dirige às mudanças ocorridas na educação e no trabalho docente, propondo ainda aprofundar estes nexos, objetivando analisar que implicações estas mudanças trouxeram para a subjetividade dos professores. E, em que medida, essas condições e relações de trabalho podem causar mal-estar e sofrimento aos docentes temporários PSS.

No que diz respeito ao trabalho destes profissionais, o contexto acima descrito se faz sentir com retirada de direitos, perdas salariais, endurecimento com os sindicatos e flexibilização nas formas de contratação. Destarte que as influências dos padrões de acumulação flexível afetam os trabalhadores no seu conjunto e atingem também os trabalhadores da educação, onde, apesar de sua atividade não gerar diretamente um valor de troca. Independentemente de se tratar de escola pública ou privada, o capital continua a ser valorizado.

Autores como Libâneo (2012) e Oliveira (2003), ao analisarem as mudanças na educação e no trabalho docente, apontam para a configuração de um verdadeiro *apartheid* entre a educação elitizada, direcionada à formação e reposição dos quadros dirigentes da sociedade, e a escola popular, claramente focada na formação de mão de obra, atrelada às demandas do mercado.

O que se confirma em Gonzáles (2008), ao analisar o cenário educacional a partir da década de 1990, indica que o foco na educação brasileira é conferir uma orientação mercadológica, restringindo o aumento de investimentos da união, dividindo os custos com Estado e Municípios, deixando o amplo leque de atuação para iniciativa privada. Na doutrina neoliberal, cabe ao Estado viabilizar a abertura de mercado e restringir sua ação a fiscalizar e regular esse setor, com mecanismos de financiamento, fiscalização e criação de parâmetros curriculares.

Na prática, o Estado vai restringindo sua esfera de atuação, se desresponsabilizando de agir como instância representativa da república e promotor do desenvolvimento social, agindo muito mais como ente regulador a exercer um controle ideológico da educação na medida em que “o movimento de descentralização foi acompanhado de mecanismos que levaram à privatização, terceirização e publicização dos serviços públicos” (PERONI, 2003, p. 25).

As políticas que se formam são desfavoráveis ao desenvolvimento da educação como um direito social, universal e de qualidade. Em termos gerais podemos visualizar algumas das consequências dessas políticas a partir do quadro.

QUADRO 4 - EFEITOS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Dos Recursos e Financiamento	<ul style="list-style-type: none"> * Menos recursos, por dois motivos principais: a) diminuição da arrecadação (através de isenções, incentivos, sonegação...); b) não aplicação dos recursos e descumprimento de leis; * Prioridade no Ensino Fundamental como responsabilidade dos Estados e Municípios (a Educação Infantil é delegada aos municípios); * O rápido e barato é apresentado como critério de eficiência; * Municipalização e “escolarização” do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade (os custos são repassados às prefeituras e às próprias escolas); * A sociedade civil deve adotar os “órfãos” do Estado (por exemplo, o programa “Amigos da Escola”). Se as pessoas não tiverem acesso à escola a culpa é colocada na sociedade que “não se organizou”, isentando, assim, o governo de sua responsabilidade com a educação
Foco e direcionamento	<ul style="list-style-type: none"> * Formação menos abrangente e mais profissionalizante; * A maior marca da subordinação profissionalizante é a reforma do ensino médio e profissionalizante; * Privatização do ensino; * O Ensino Médio dividido entre educação regular e profissionalizante, com a tendência de priorizar este último: “mais ‘mão-de-obra’ e menos consciência crítica”. * Aceleração da aprovação para desocupar vagas, tendo o agravante da menor qualidade; * Aumento de matrículas como jogo de marketing (são feitas apenas mais inscrições, pois não há estrutura efetiva para novas vagas);
Modelos de gestão	<ul style="list-style-type: none"> * A autonomia é apenas administrativa. As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de “controle” e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Mas, no que se refere à parte financeira (como infra-estrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada; * Produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico; * Modismo da qualidade total (no estilo das empresas privadas) na escola pública, a partir de 1980;

continua...

Diretrizes curriculares	<p>* Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são ambíguos (possuem duas visões contraditórias), pois se, por um lado, aparece uma preocupação com as questões sociais, com a presença dos temas transversais como proposta pedagógica e a participação de intelectuais progressistas, por outro, há todo um caráter de adequação ao sistema de qualidade total e a retirada do Estado. É importante recordar que os PCNs surgiram já no início do 1º mandato de FHC, quando foi reunido um grupo de intelectuais da Espanha, Chile, Argentina, Bolívia e outros países que já tinham realizado suas reformas neoliberais, para iniciar esse processo no Brasil. A parte considerada progressista não funciona, já que a proposta não vem acompanhada de políticas que assegurem sua efetiva implantação, ficando na dependência das instâncias da sociedade civil e dos próprios professores.</p>
Princípios e valores	<p>* Mudança do termo “igualdade social” para “equidade social”, ou seja, não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos, mas somente a “amenização” da desigualdade; continua....</p>
Objetivos	<p>* Privatização das Universidades; * Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinando as competências da federação, transferindo responsabilidades aos Estados e Municípios; * Parcerias com a sociedade civil (empresas privadas e organizações sociais).</p>

Fonte: ANDRIOLI, 2002. Adaptado pelo autor

A perspectiva ilustrada no quadro é reforçada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando informam que ao mesmo tempo em que ocorre um aumento da oferta da educação em nível fundamental e médio, isso se dá de modo questionável, uma vez que as condições de trabalho oferecidas aos professores são precárias e a infraestrutura disponível nas escolas não garante acesso e permanência de qualidade dos alunos nem dos professores nas escolas.

No caso dos docentes PSS, os problemas de infraestrutura nas escolas agravam ainda mais suas condições de trabalho, pois em várias regiões do estado existe rotatividade na mão de obra temporária, o que produz efeitos sobre a organização do trabalho nas escolas, afeta a qualidade de ensino e fragiliza ainda mais essa categoria de trabalhadores.

Além destes aspectos, do ponto de vista da educação, as reformas educacionais sofrem determinações e influências do mercado, ao que concordamos com Costa (1995), quando chama atenção para o aumento progressivo da oferta de cursos profissionalizantes de nível médio com objetivo principal atender as demandas das empresas, sem se preocupar com uma educação mais geral e profunda com potencial para desenvolver a cidadania.

Cabe ainda registrar que as mudanças ocorridas na educação brasileira levaram a marca da forte presença de organismos financeiros multilaterais. As missões do Banco Mundial - BM e do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BIRD tiveram o papel de estabelecer novos parâmetros nas reformas educacionais como parte de um plano maior de direcionar a ação dos Estados visando à adequação as demandas internacionais da economia mundial (PITON, 2004).

Ainda nesse diapasão, a socióloga Raewyn Connell (2010), ao analisar os impactos das políticas neoliberais no campo da educação, observa se tratar de fenômeno de proporções globais, atingindo diversos países. Para esta autora, tem se objetivado um novo tipo, um novo modelo de gerenciamento nas instituições escolares, onde se desconsidera a trajetória e a experiência acumulada dos docentes em prol de comportamentos mais técnicos e gerenciais, usualmente relacionados às noções de “inovação” e “empreendedorismo”.

Outro aspecto observado pela pesquisadora é a formação do que ela denomina de “cultura de auditoria”. Trata-se de avaliações realizadas em larga escala, organizadas de modo sistemático, que, entre outras coisas, servem para ranquear as escolas. Algo também presente no Brasil por meio dos “provões” que se realizam nos diversos níveis de ensino. Para Connell, esta “cultura” se assenta em políticas como o ranqueamento das escolas, que, de certa forma, passam a ser entendidas como empresas a competir entre si; a criação de instituições certificadoras para o trabalho docente, que atuam de modo separado das instituições de formação docente, e neste aspecto a autora indica se tratar de ação deliberada, estruturando certa hierarquia e subordinação dos docentes.

O que nos chama atenção pela sua recorrência é a freqüente vinculação da avaliação docente a ganhos e bônus salariais aos “melhores” docentes. Tais medidas estimulam a competição dentro da categoria e penalizam escolas com maiores carências e problemas de infraestrutura. Ao invés do trabalho coletivo e cooperativo, o foco do ofício de professor assume contornos de um profissional individualizado. Nessa leitura, os papéis do sindicato e o da militância política em sentido coletivo ficam em segundo plano. Reforça-se assim uma cultura meritocrática que atinge indivíduos e instituições, e, tanto um quanto o outro, são avaliados pelo seu resultado de modo pessoal e individual.

Tanto escolas quanto professores são estratificados a partir da lógica empresarial de profissionais bem ou mal sucedidos em função de seu próprio mérito. Instituições com melhor desempenho recebem maior atenção, enquanto aquelas que passam por maiores dificuldades são culpabilizadas pelo seu “fracasso”. (CONNELL, 2010, p. 170)

Quando olhamos a qualificação docente nessa ótica, a avaliação do trabalho dos professores fica reduzida à formulação simplista e temerária de competente ou incompetente, lembrando que tais noções são construídas a partir de fora, por parâmetros que derivam em grande parte de uma relação heterônoma. Para Connell, existe uma relação assimétrica entre o quanto se investe na formação dos professores e os crescentes níveis de exigência e cobrança que se colocam sobre os docentes. Exige-se mais dedicação, melhores resultados sem, contudo, a contrapartida em termos de condições de trabalho. A autora ressalta que nesse clima de ofensiva neoliberal, as verbas públicas acabam sendo direcionadas à educação privada com vistas à obtenção de lucro e no atendimento da “clientela” e da expansão do “mercado educacional”.

A análise de Connell encontra inúmeros pontos de aproximação com a realidade brasileira e com o foco de nossa pesquisa. Ilustrando, podemos indicar os efeitos das políticas que tiveram origem nos projetos financiados por bancos e organismos multilaterais e que se traduziram na adequação dos sistemas de ensino, direcionando o trabalho dos professores ao modelo gerencial de viés competitivo, colocando o exercício da profissão como atividade guiada por metas de eficiência, produtivismo e resultados.

A perspectiva de análise de Connell se coaduna ainda com autores como Oliveira (2004, 2007), Gentili (1998) e Apple (2003), ao trazerem importantes estudos sobre essa realidade, apontando impactos dessas políticas no Brasil. Podemos dizer que os efeitos dessas reformas na educação marcaram forte presença de concepções mercadológicas de ensino, ora favorecendo o crescimento da iniciativa privada na educação, ora implementando ações gerenciais, colocando os professores como meros técnicos de ensino. Estas autoras assinalam que o interesse pela educação por parte desses grupos se deve ao papel estratégico da escola moderna massificadora, que deve, cada vez mais, voltar-se a formação de mão de obra com perfil às novas demandas do mercado de trabalho, combinando produtividade, criatividade e eficiência.

Reforçando, para Frigotto (2005), no bojo dessas reformas se fundem ideologias de empreendedorismo e empregabilidade que colocam a responsabilidade pela manutenção do emprego como tarefa exclusiva dos trabalhadores, que, a todo o momento, precisam mostrar que são úteis e empregáveis. Como consequência, tem-se um estado de instabilidade e insegurança, uma corrida pela qualificação técnica, o que reduz a educação à preparação e à formação para o mercado de trabalho.

Na esteira do que tem sido aventado até aqui, os dados trazidos nessa tese apontam para processos de subjetivação dos professores PSS foram mediados pela flexibilização e intensificação do seu trabalho. Sobre a categoria intensificação do trabalho docente, reservamos um tópico específico, a fim de trazer os autores e os dados pesquisados que embasam nossa argumentação.

No sentido de dimensionar a influência dos organismos multilaterais, incluindo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, nas políticas para educação no Brasil, bem como seus reflexos no trabalho docente, procuramos trazer o resultado de algumas pesquisas que tiveram esse foco, ora direcionando a análise de documentos, ora, direcionando nosso olhar aos projetos que tiveram a orientação e o patrocínio dessas agências.

Em sua pesquisa,²⁰ Maronese (2011), faz um retrospecto da ação dessas agências e aponta que o foco principal de suas iniciativas visava direcionar as políticas da educação para sua conformação com os interesses hegemônicos do mercado. O caminho seguia na direção de estender a educação como forma de mobilidade social dos pobres para o trabalho e consumo. Essa pesquisadora, fazendo referência a estudiosos da Teoria do capital Humano, sintetiza o espírito desse projeto como uma ideologia que serviu às empresas para acomodar as mudanças que vão ocorrendo nas relações de trabalho.

A tônica dos discursos filiados a esta teoria é defender que o trabalhador deve buscar individualmente por sua qualificação e escolarização, como forma de garantir melhores ganhos salariais e mobilidade social. Nessa leitura, os investimentos nacionais na educação garantiriam o desenvolvimento social e

²⁰ MARONESE, Luciane Francielli Zorzetti, A precarização do Trabalho Docente na Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (1995-2002). Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá em 2011.

econômico de todo país. No limite, os defensores dessa teoria propugnam uma pedagogia do treinamento direcionado aos trabalhadores com vistas a atender as demandas do mercado (MARONESE, 2011).

Aprofundando a análise dessa conjuntura histórica, o estudo realizado por Piton²¹ (2004) em sua tese, evidencia que o BM e o BIRD tiveram um papel preponderante da educação paranaense. Em tempos de globalização, estes organismos agiram representando os interesses do capitalismo global, preparando o terreno para a vida de empresas multinacionais ao direcionarem seus financiamentos para projetos com foco na educação profissional e modelos gerenciais nas escolas.

Além deste objetivo, a ação dessas agências marca a presença da ideologia neoliberal no direcionamento das políticas de Estado, aspecto este também evidenciado por Gentili (2004, p. 49) quando reafirma que estas agências atuam na promoção de reformas administrativas com vistas ao reconhecimento de que somente o mercado, em seus termos,

pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuaram nelas (...)(GENTILI, 2004, p. 49).

A partir de um entendimento privatista, a educação fica reduzida ao *status* de mercadoria, negando-a em sua essência como um direito social. Nivelada dessa forma à condição de um mercado de oferta e de procura, o acesso a escola é direcionado favorecendo aqueles que podem pagar e ainda por aqueles que podem explorar esse mercado.

As ideias arroladas acima ganham ainda mais força ao se analisar documentos oficiais, nacionais e internacionais, produzidos por instituições como o Ministério da Educação – MEC, UNESCO e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, presente no Brasil desde 1950, e que em muitas ocasiões se posicionou em relação às políticas educacionais no Brasil. A título de ilustração, podemos citar sua proposta para a formação dos docentes recomendando a redução de custos, pois “assim, seja pelo aproveitamento de professores

²¹ PITON, Ivania Marini, Políticas Educacionais e Movimento Sindical Docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense, defendida, UNICAMP, 2004.

qualificados com baixos salários, ou pela participação daqueles com pouca qualificação cuja mão-de-obra é barata, o que seria compensado por treinamentos em serviços”. (SHIROMA, 2004, p. 64).

Nessa linha, também o BM indicou caminhos para a formação dos professores indicando haver a necessidade de adequar a formação e o trabalho do professor para que fosse mais inovador e proativo, um professor com perfil adequado aos novos tempos, performático, dinâmico e profissional.

Tais características em relação ao perfil do professor se coadunam com a nova ordem da economia e do mercado. A exigência de uma formação flexível se estende aos serviços, estando presente na educação e no trabalho dos professores. Diferentes atividades, manuais ou intelectuais sofrem os efeitos da flexibilização (NAUROSKI, 2012)

Nesse contexto, a escola além de contribuir com a valorização do capital, não deixa de representar um espaço de tensão e contradição, em certo sentido um elemento mediador das determinações sociais e econômicas. Nos termos do que argumenta Braverman (1980), entretanto, não podemos

desdenhar o impacto econômico imediato do sistema escolar ampliado. Não apenas o dilatamento do limite de escolaridade limita o aumento do desemprego reconhecido, como também fornece emprego para uma considerável massa de professores, administradores, trabalhadores em construção e serviços e etc. Ademais, a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para os fornecedores de todos os tipos, e para uma multidão de empresas subsidiárias (BRAVERMAN, 1980, p. 372).

Em relação à situação dos professores, sugerem Enguita (1991) e Hypólito (1991) que os mesmos, historicamente, se encontravam no segmento médio da sociedade, isto é, uma categoria que gozava de uma boa condição de vida social e econômica. Mesmo existindo tratamentos diferenciados em relação à carreira docente na educação básica e superior, é possível afirmar, em termos mais gerais, se tratar de um grupo diferenciado de trabalhadores intelectualizados.

Contudo, nos últimos anos, em vista do contexto que vem sendo analisado, as situações vivenciadas por essa categoria, especialmente o PSS, indicam uma realidade marcada pela proletarização e pauperização dos professores temporários, condição que se manifesta também pelas modificações que atingem seu trabalho

nas escolas, em meio a formas hierarquizadas, na medida em que na organização do trabalho escolar se verifica a

separação entre concepção e execução; a perda de autonomia por parte dos docentes; a excessiva regulamentação do ensino; a perda de controle sobre o processo e sobre o produto do trabalho; a simplificação do trabalho docente a rotinas preestabelecidas; a degradação das condições de trabalho; e o achatamento salarial. (FIDALGO, FARIA e MENDES, 2008, p. 66).

É possível ainda estabelecer algumas relações entre o universo do trabalho na educação e as formas de precarização presentes no setor produtivo, pois, embora uma escola seja diferente de uma fábrica, em ambas se observam relações de subordinação como argumenta Lessa (2000):

Considerando (...) a produção de mais-valia, a relação entre o professor e o capitalista é exatamente a mesma que se desdobra entre o capitalista e o proletário. As forças de trabalho do professor e do proletário são compradas pelos seus respectivos valores, o tempo de trabalho socialmente necessário para reproduzir cada uma delas. (...) Ambas as forças de trabalho, portanto, foram compradas pelo seu valor de uso específico: é a única mercadoria que, uma vez consumida, gera maior valor que o seu próprio. A forma de exploração (se não a intensidade da exploração) é exatamente a mesma: a extração da mais-valia. Os lucros do dono da 'fábrica de saberes' do dono da 'fábrica de salsichas' têm suas origens na mesma relação social, qual seja, a relação capital/trabalho produtivo. Tal como o proletário, portanto, o mestre-escola também produz mais-valia. (LESSA, 2000, p. 35).

Com base nessa leitura, mesmo o trabalho do professor desenvolvido dentro da escola pública acontece em meio a uma relação social subordinada, uma vez que o professor temporário não deixa de ser um trabalhador. Submetido à ordem social mercantilizada, ele precisa trabalhar para sobreviver. O salário que ganha se dirige ao consumo, à reprodução da vida. Os docentes PSS estão inseridos na mesma lógica mercante, contribuindo, mesmo que indiretamente, com a valorização do capital. Seu trabalho contribui na formação de novos trabalhadores e seus ganhos movimentam a economia.

Existem ainda outras semelhanças com o universo fabril, apesar de o professor ser considerado um profissional com maior autonomia, pois uma vez que fecha a porta da sala, estando a sós com sua turma, pode direcionar a aula e até ignorar o planejamento. Contudo, cada vez mais se verifica a diminuição dessa margem de autonomia e interferência do professor no trabalho pedagógico. Numa relação com o que adverte Rosenfield ao observar que

a flexibilidade dos processos de produção 'flexibiliza', por consequência, a subjetividade do trabalhador. Este recurso forneceria, do ponto de vista da administração, maior autonomia ao indivíduo-trabalhador, tanto no que tange à organização do trabalho e suas exigências funcionais, quanto à busca de liberdade, de realização, que remete à dimensão identitária. A outorga de autonomia no trabalho é uma mudança de natureza simbólica na organização do trabalho, pois a decisão é tomada no nível da gestão dos homens e da produção, embora o seu sucesso dependa do trabalhador executor (ROSENFELD, 2004, p.223-224)

Verificamos nos relatos dos professores a crescente pressão exercida pelas escolas. A cobrança por resultados e bom desempenho nas avaliações do Índice da Educação Básica – IDEB - faz com que muitos professores não planejem e controlem seu trabalho, sucumbindo às relações de controle e subordinação. Entre as consequências desse processo, destaca Torres (1999) que está ocorrendo uma:

desprofissionalização do ensino [...] Esta desqualificação tem a ver não só com as condições materiais, mas um processo gradual de "desapropriação simbólica". Os professores cada vez mais estão encurralado em um papel de meros operadores da educação, relegado a um papel cada vez mais alienado e marginal. (TORRES, 1999, p. 102 – Tradução livre do autor)²².

Na mesma direção, assinalam Apple e Kenneth (2003, p. 67), que “o que se tem, em vez de professores, profissionais que se importam muito com o que fazem e por que o fazem, podemos ter meros executores alienados de planos alheios”. Tal situação indica que também na educação ocorre uma divisão do trabalho e ela está presente no trabalho do professor, especialmente no campo em que estudamos nesta tese, da educação básica de nível médio, realidade em que atuam os professores temporários PSS.

Os dados que apuramos nos permitem ponderar que a esse professor não lhe cabe o papel de produzir conhecimento, agir com independência intelectual, e sim repassar informações ou conhecimentos produzidos por outros. Em seu livro “Ensinar e Aprender Sociologia”, Bridi, Araujo, Motim (2009) vão além de uma contribuição didática ao refletirem sobre os problemas e desafios dos professores de sociologia, o risco do ensino mecânico e do reprodutivismo na sala de aula.

Vale lembrar, ainda, a contribuição de Offe (1995) no sentido de compreender as mudanças socioeconômicas da sociedade contemporânea. Ao

²²“(…) desprofesionalización del magisterio [...] Dicha desprofesionalización tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de “desposesion simbólica”: los docentes cada vez más arrinconados en un rol de meros operadores de La enseñanza, relegados a un papel cada vez may alienado y marginal (TORRES, 1999, p.102)

analisar as relações entre política e economia, este autor aponta que a racionalidade política é um fenômeno moderno, agindo na resolução dos interesses por demanda. Os governos condicionam seus esforços de atuação aos limites dos recursos de que dispõem. Busca-se fazer mais com menos. A resolução de conflitos de demanda e interesse torna-se a variável a ser manipulada no jogo político. De certa forma, essas análises nos ajudam a compreender a posição da Secretaria Estadual da Educação – SEED/PR na continuidade em utilizar formas de contratação flexível, como é o caso do professor PSS (NAUROSKI, 2012).

Podem-se considerar demandas de urgência da administração pública aquelas situações já previstas em lei, e que dizem respeito às licenças para gestantes, professores afastados por doenças, cargos de direção, professores fazendo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Segundo o sindicato dos professores em entrevista concedida pelo seu representante, algo em torno de 5% seria um percentual razoável para atender a todas estas demandas. Contudo, conforme os dados de nossa pesquisa, os números oficiais da SEED-PR, em 2013 registraram mais de 31% de professores temporários PSS.

Essa urgência, compreensível em certa medida, para suprir situações de licença maternidade, afastamentos e licenças para estudo e pesquisa, vem se prolongando progressivamente. Diante do exposto, veremos no próximo capítulo que precarizar e flexibilizar o trabalho docente no Estado passa a ser estratégia habitual para alocar força de trabalho no campo da educação paranaense.

CAPÍTULO 4 - O TRABALHO DOCENTE E A REALIDADE PARANAENSE: A PREDOMINÂNCIA DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Olá, sou professor PSS da Rede Estadual de Ensino do Paraná, gostaria de pedir sua ajuda, pois os professores PSS são massacrados pelo governo, bem como pela própria APP sindicato que não tem um setor próprio para ajudar, auxiliar e dar atenção aos professores PSS. Somos tratados sempre como lixo, como escória das escolas. Sei que muitos professores PSS não têm compromisso com as escolas, são péssimos professores, mas a grande maioria realiza um trabalho digno e de grande qualidade, o que nunca é reconhecido pela SEED, NREs ou APP sindicato. (carta aberta de um professor PSS, 2003).

O desabafo do professor contido na epígrafe acima dá o tom das queixas que povoam a realidade dos docentes PSS e, em certa medida, revela o traço mórbido da cultura predominante no magistério exercido como atividade temporária, no segmento daqueles que são considerados, por muitos, inclusive pelo próprio Estado, como profissionais de segunda classe.

No intuito de demarcarmos melhor o campo de nossa pesquisa, passamos a trazer algumas informações para caracterizar a realidade sócio-econômica do Paraná. Objetivamos, com isso, mostrar que o Paraná, apesar de possuir um Produto Interno Bruto – PIB²³ que o coloca em posição estratégica na economia nacional, registra um déficit de investimentos na área educacional, conforme mostraremos ao longo deste capítulo.

A realidade política paranaense tem uma larga tradição política de cunho conservador e oligárquico. Uma rápida análise dos grupos elitários no poder revela verdadeiras “dinastias” que perduram por quase dois séculos. (OLIVEIRA, 2001). Poderíamos começar prestando atenção nos sobrenomes e nas trajetórias políticas ligadas aos mesmos para perceber que o conceito de República e Democracia nesse Estado só pode ser aplicado de modo restritivo e forçoso, para dizer o mínimo.

²³ Segundo dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), o PIB do Paraná cresceu 5% em 2013, registrando um crescimento maior que o dobro da economia do País. Sozinho o Paraná responde por quase 6% do PIB Nacional.

As reformas políticas que ganharam corpo com claro viés de orientação neoliberal têm seu início em 1990, com o duplo mandato de Jaime Lerner (1995-2002), representam uma importante referência histórica para nossa pesquisa. Um olhar sobre as políticas que se efetivaram a partir desse período revela seu alcance e as dimensões no direcionamento e efeitos das principais ações no campo da educação, o que veio a afetar o trabalho docente do estado.

4.1 APROXIMAÇÕES COM A REALIDADE PARANAENSE

De acordo com dados do IPARDES²⁴ de 2011, o Estado do Paraná constitui um dos 26 estados da Federação situado na Região Sul do País. Faz divisa com São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, e ainda compõe a região fronteira com o Paraguai e Argentina. Possui uma costa que se estende ao longo do Oceano Atlântico. Em termos territoriais, o Paraná ocupa uma área de 199.880 km².

Tendo como sua Capital a cidade de Curitiba, suas maiores cidades são Londrina, Maringá, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa, Cascavel, Guarapuava e Paranaguá. Em sua área Metropolitana marcada pela presença de empresas e indústrias, destacam-se pelo seu peso econômico os municípios de São José dos Pinhais e Araucária.

No conjunto de seus habitantes, a formação da população paranaense reúne descendentes de diversas etnias, como poloneses, italianos, alemães, ucranianos, holandeses, espanhóis, japoneses e portugueses. Também é grande a presença de imigrantes advindos dos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas e Gerais e São Paulo, havendo um grande fluxo migratório destes estados, como podemos acompanhar no quadro abaixo. (IPARDES, 2011).

²⁴ O Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES é uma instituição de pesquisa vinculada a Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral – SELP. Sua função é estudar a realidade econômica e social do Estado para subsidiar a formulação e execução, acompanhamento e avaliação de políticas públicas.

QUADRO 5 - DADOS GERAIS SOBRE O PARANÁ, 2010 .

Área (km²)	199.307,92
Densidade demográfica (hab/Km²)	52,4
Número de municípios	399
População total (2010)	10.444.526
População total estimada (2013)	10.997.465
População urbana (%)	85,3
IDH (2010)	0,749

Fonte: IBGE, 2010

Estes dados indicam a posição em relação ao restante do país. Juntamente com os estados da região Sul, o Paraná representa quase 6% do PIB Nacional, sendo a 5ª economia do país. No que se refere à educação, entre seus 399 municípios existem 2145 estabelecimentos de ensino.

A tabela a seguir nos oferece um panorama da distribuição das escolas paranaenses, bem como as modalidades de ensino oferecidas, abrangendo os 32 Núcleos Regionais de Educação – NRE, o que compreende a totalidade dos 399 municípios do Estado. Na primeira tabela, aparecem os NRE de todo o Estado, a quantidade de núcleos existentes, sua identificação e o total de escolas que fazem parte de cada NRE. Podemos observar que, somadas, as Áreas Metropolitanas Sul, Norte, Curitiba, Londrina, Ponta Grossa e Maringá, representam mais de 30% do número de escolas do Estado, concentrando também a maioria da mão de obra dos professores temporários.

Para atender a demanda do Estado para a educação, em 2014 segundo dados da SEED/PR,²⁵ existia um contingente de 73.595 mil professores, sendo que, deste total, 23.287 mil são de professores temporários PSS, um número bem elevado, em relação ao que prevê a legislação, que, como veremos estabelece no máximo 10% de contratos com prazo determinados para suprir demandas de licenças, afastamentos remoções entre outras situações.

No entanto, os dados recentes que apuramos colocam o número atual de professores temporários na casa dos 31,6%. Como veremos ao longo do texto, esse percentual trás implicações tanto na organização política da categoria, quanto do ponto de vista da qualidade da educação paranaense.

²⁵ Disponível em <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>, acesso em 20 de agosto de 2013.

TABELA 2 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO PARANÁ EM 2012

Núcleo Regional de Educação	Total de municípios	Total de escolas
1 – Apucarana	16	62
2 – Área metropolitana Norte	14	107
3 – Área metropolitana Sul	14	134
4 - Assis Chateaubriand	7	30
5 - Campo Mourão	16	62
6 – Cascavel	18	93
7 – Cianorte	12	33
8 - Cornélio Procopio	19	71
9 – Curitiba	1	162
10 - Dois Vizinhos	7	34
11 – Foz do Iguaçu	9	66
12 - Francisco Beltrão	20	94
13 – Goioerê	9	34
14 – Guarapuava	8	57
15 – Irati	9	54
16 – Ivaiporã	14	51
17 – Jacarezinho	12	48
18 – Londrina	19	123
19 – Maringá	25	97
20 – Loanda	12	27
21 – Paranaguá	7	59
22 – Paranavai	21	46
23 – Pato Branco	15	75
24 – Pitanga	7	33
25 - Ponta Grossa	11	114
26 - Telêmaco Borba	7	50
27 – Toledo	16	91
28 – Umuarama	19	69
29 - União da Vitória	9	45
30 - Wencelau Braz	7	33
31 - Laranjeiras do Sul	10	59
32 – Ibaiti	9	54
Total do Estado	399	2145

Fonte: SEED/PR (2012). Adaptado pelo autor

Historicamente, os governos do Paraná, a partir da década de 1980, período de redemocratização do país, seguiram um caminho alinhado com a dinâmica da política nacional. Sobre o influxo da globalização econômica, o Brasil tentou se colocar como um país emergente, buscando com isso fortalecer a economia nacional e o desenvolvimento do país, sendo que, pelo menos em termos de discursos, a tônica foi a de estender a educação como direito social. No entanto,

segundo Demo (1995), a Constituição de 1988 seria alvo de grandes disputas, visando, com isso, direcionar as reformas educacionais numa perspectiva restritiva e conservadora.

Um exemplo emblemático foi o longo período de trâmite da LDB, de 1988 a 1996, que, em meio a diferentes emendas e revisões, frustrou as expectativas dos setores progressistas da sociedade para a educação. No entanto, considerando o longo período de estagnação em que se encontrava a educação de todo o país, inclusive a paranaense, presa aos ranços e heranças da ditadura militar, as ações nesse campo, quase que por efeito de rompimento com a inércia anterior, significaram avanços, como a Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério – FUNDEF que depois se tornaria FUNDEB e o Plano Nacional da Educação, embora ambos sejam passíveis de análises críticas.

Em relação à política de financiamento da educação básica a partir dos fundos, quando situada no contexto das reformas neoliberais no Estado brasileiro a partir da década de 1990, observa-se o peso maior da lógica financeira e racional, um entendimento contábil, muito mais presente do que a perspectiva da educação como direito social, universal e de qualidade (DEMO, 1997).

Apesar dessas incongruências, este autor assinala que, mesmo com seus limites, a LDB caminhou em direção à democratização do acesso à educação e busca por maior qualidade de ensino nas escolas, o que passa necessariamente pela valorização do magistério. A LDB contribuiu para ações descentralizadoras, criação dos núcleos regionais de ensino, maior transparência na escolha dos Conselheiros Educacionais e eleições diretas para os diretores da escola.

No início da década de 1990, o governo de Álvaro Dias (1987-1991), na época do PMDB, dirigiu as reformas rumo ao discurso da ampliação do acesso à escola e à educação como fator de mudança social, entendendo por mudança formar o cidadão produtivo e garantir o acesso ao emprego e à renda. Sobre esse contexto, Demo (1997) aponta que as ações na área da educação foram de caráter compensatório na linha da ideologia da educação como fator de inserção e mobilidade social.

A partir de 1991, com Roberto Requião, pode-se falar de alguns avanços, embora só se possa falar de avanço no sentido da realidade anterior ao período de

redemocratização: a educação estava submetida à lógica reacionária dos militares. Todavia, são questionáveis as medidas adotadas, como a descentralização do financiamento da educação, municipalização da educação básica, programas de formação e valorização do trabalho docente (Programa de Capacitação Docente), por se tratarem de medidas alinhadas aos interesses de financiamentos dos organismos multilaterais como o BIRD e o BID²⁶. (SAPELLI, 2003).

O cenário político e o conjunto das reformas educacionais que se estendem do início da década de 1980, até meados dos anos 1990, ocorreram mudanças que segundo Oliveira (2001), transformaram o Paraná num pólo industrial, diversificando sua economia, que era eminentemente agrária, trouxe influências nos modelos de gestão do Paraná. Situação que expôs os governos aos interesses internacionais ávidos por novos mercados consumidores e mão de obra barata. Estes aspectos indicam que as mudanças no campo educacional estiveram afinadas com a lógica mercante de desenvolvimento industrial no Paraná.

As missões do BIRD e do BM com seus projetos para financiar a educação no Estado condicionaram seus recursos à formação técnica e profissional dos estudantes. Tal conjuntura indica um processo de mudança conservadora visando atender as demandas do capital internacional por mão de obra e mercado consumidor. No entendimento de Gentili (1998), estava em curso um projeto maior, articulado pelo ideário neoliberal sem nos esquecer de que organismos supracitados, são, de fato, bancos, e, com isso, visam à obtenção de juros e lucro, sendo, portanto, o Estado um pagador que oferece poucos riscos.

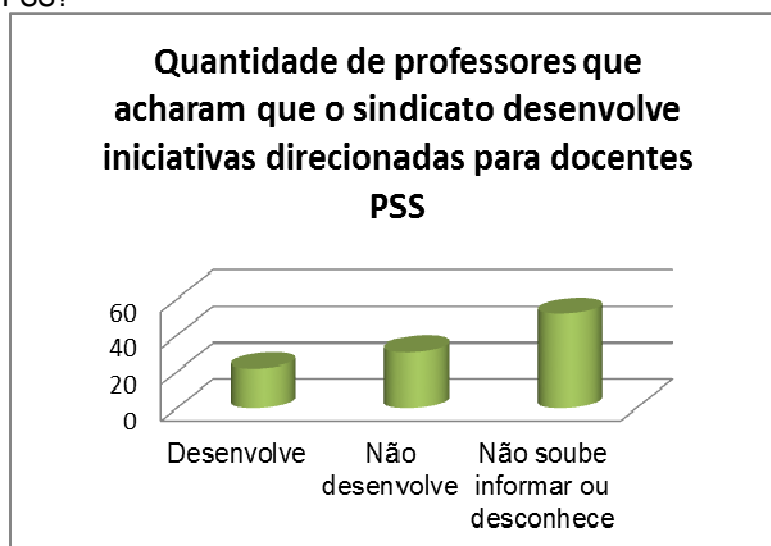
A partir do cenário descrito, assevera Sapelli (2003) que o governo de Jaime Lerner (1995-2002) se caracterizou por um choque de gestão no formato neoliberal, tendo como justificativa obter maior eficiência na aplicação dos recursos. Para isso, adotou a diminuição dos gastos e investimentos sociais, enxugamento da máquina pública e, como consequência das políticas adotadas, levou a um quadro de precarização do trabalho dos servidores públicos, incluindo os professores. Algo confirmado por Souza (2011) em sua dissertação intitulada “Condições de Trabalho

²⁶ BIRD - é na verdade o nome oficial do Banco Mundial. Sua criação ocorreu em 1944 como resultado da Conferência de *Bretton Woods*. Juntamente com o FMI, serão os principais instrumentos econômicos para viabilizar os interesses Imperialistas na América Latina. BID, ou Banco Interamericano de Desenvolvimento nasce no ano de 1959 e sua atuação está focada na América Latina, principalmente.

e Remuneração Docente: O Caso do Professor Temporário na Rede Estadual de Ensino do Paraná”, que traça um percurso histórico da precarização da educação paranaense com foco nas diferenças entre professores estatutários e PSS.

Essa conjuntura de mudanças provocou efeitos sobre a organização social do trabalho docente de modo que, nesse período, a APP-Sindicato²⁷ buscou atuar na afirmação e defesa dos direitos dos professores. No entanto, ressaltamos que muitos dos professores da nossa amostra se ressentem de ações mais efetivas do sindicato, atribuindo como causa para isso o fato de serem professores temporários, conforme demonstra o gráfico abaixo.

TABELA 3 - EM SUA OPINIÃO O SINDICATO DESENVOLVE AÇÕES NA DEFESA DOS PROFESSORES PSS?



Fonte: NAUROSKI, E., 2012

²⁷ A APP-Sindicato originou-se de um processo histórico resultante das mobilizações dos trabalhadores da educação que buscavam a criação de uma estrutura mínima que pudesse dar conta da luta do conjunto da categoria. Em abril de 1947, um pequeno grupo de professores do Instituto de Educação, em Curitiba, fundou a Associação dos Professores do Paraná, que tinha como principal demanda o reajuste salarial para os professores, a realização de concurso público e a regulamentação da carreira docente. Esta Associação respondia somente pelos professores de Curitiba, Região Metropolitana e alguns municípios mais próximos. Todos os demais municípios do Estado ficavam praticamente sem organização. A partir de uma mobilização da APP em Curitiba e sul do Estado, outras organizações foram surgindo, mas com ações isoladas e força política insuficiente para a organização de um movimento de oposição e luta aos direitos dos trabalhadores da educação. As greves desencadeadas em 1962 e 1968 apontaram a necessidade de uma organização de caráter estadual para obter sucesso em futuras greves. Assim, em 1979, foi proposta a unificação das entidades. Entretanto, apenas em maio de 1982 a APP foi de fato instituída como entidade única dos professores, tendo a absoluta maioria de núcleos na região do norte novo e norte pioneiro (MARONESE, 2011, p. 122)

Somadas as colunas do centro e da esquerda, totalizam 83% de professores dos 109 que responderam o questionário estão insatisfeitos com o sindicato. Afirmam que a APP-Sindicato não desenvolve, ou desconhecem suas iniciativas para defender os interesses e direitos dos PSS. Apesar de atingidos em seus direitos e dignidade, os professores PSS resistem de diferentes formas. O descontentamento com as omissões do sindicato fez com que os docentes do grupo dos PSS do Paraná em rede social, se articulassem para a criação da Associação dos Profissionais do Processo Seletivo Simplificado - APPSS²⁸ para representá-los e defender seus direitos, visto que para muitos existe um distanciamento entre a APP e os professores temporários PSS. Este assunto divide opiniões conforme podemos ver nos seguintes registros.

Um breve comentário pessoal... Vocês dizem, não fazem nada para PSS?... O concurso é restrito a somente a professores efetivos...? Uma categoria fortalecida é uma categoria unida... Filiação é importante. Não achem que se pagarem a miséria dos 32 reais vocês cobrarão de alguém que lutem por vocês. O sindicato é democrático e desde a presidente até o ultimo filiado sendo do regime QPM ou PSS, todos tem vez e tem voz nas assembleias. É comum pessoas que não conhecem a fundo algo criticarem superficialmente uma organização que é exemplo de representatividade sindical no cenário nacional. Pesquisem, procurem, usem a internet pra algo produtivo. (Professor L. R. Rede social, 2014)

A fala do professor indica uma posição conceitual em relação ao sindicato, do papel que se espera do sindicato na defesa dos interesses dos trabalhadores que representa. Concretamente, não traz novidade em relação às queixas e demandas colocadas pelos PSS. A posição do docente entrevistado é de defesa do sindicato. Ao mesmo tempo que afirma o caráter democrático da participação sindical, conclama seus colegas a participarem.

Bem diferente é a posição do professor no segundo registro. Apesar de se dizer filiado, faz duras críticas e ironiza o papel da entidade de classe.

Senhor D. B. Quanto aos comentários acima de L. R e P. M. M. de M., chega ser cômico primeiro, senhor L. Ninguém nunca lutou pelos nossos interesses não, faço uma pergunta: será que o senhor é PSS? Estou filiado há 3 ou 4 anos e nunca vi nenhuma vantagem em ser filiado. Na minha cidade a APP alugou uma casa que tem até piscina. Contraditório, não? Antes da luta é bom dar uma refrescada. Referente ao concurso que você

²⁸ As informações sobre Associação dos Profissionais do Processo Seletivo Simplificado – APPSS encontram-se na página dos professores do estado do Paraná, rede social, disponível nos seguintes links: <https://www.Redesocial.com/groups/196059480460904/> <https://www.Redesocial.com/appss.appssprofissionaispss>

defendeu... Qual foi a luta da APP? Pra cancelar o concurso? Depois só mesmo já estar em processo? Engraçado que muitos PSS que eram filiados passaram nas duas primeiras fases... A APP fez valer o concurso para esses? Não fez. Antes do concurso fez uma enquete para gente votar o edital, votamos e isso mudou alguma regra no edital? Se você leu o edital, vai perceber nitidamente que não. Mesmo assim, depois que a PUC lança o edital a APP fecha a boquinha, coloca o rabo entre as pernas e espera acontecer. Depois das primeiras fases, novamente a APP, com suas lutas espalhafatosas, entra no Ministério Público e recebe a seguinte resposta, meus caros: a APP não é um órgão representativo dos PSS. kkkkkk irônico não? Mas, se depois disso tudo, você acha que a APP é importante para nós, bom proveito. A segunda resposta vai para a progressão para PSS, você disse? Se estava no jornal, você tem certeza, você acreditou? Kkkkkkk. Isso é irônico! Não temos nem FGTS, não temos plano de saúde, não temos estabilidade no serviço, qualquer QPM pode solicitar a qualquer momento nossas aulas. Você acredita mesmo que a APP vai lutar pela nossa progressão? (Professor D. F. B. Rede social. 2014)

O depoimento expressa críticas as ações que o sindicato faz e deixa de fazer. Recentemente, no grupo dos professores PSS em rede social foram feitas várias postagens que confirmaram a suspeita do professor de que os professores PSS com especialização entrariam com diferencial no salário, não havia sido efetivada pelo governador, apesar de ter sido uma promessa durante a greve dos professores em maio de 2014. Segundo os relatos, este ponto nem sequer foi discutido na pauta da reunião entre o governador e representantes do sindicato.

A natureza do tratamento desigual, do qual se ressentem os docentes PSS, repousa em parte na condição desigual de vínculo e de “carreira”. O tratamento desigual se espraia como um tipo de tabu, conforme já discutido em Adorno. Algo que os coloca como se fossem párias na educação. Em muitas ocasiões, colegas, alunos, diretores, Estado e o próprio sindicato convergem no reforço desse tratamento. Talvez essa descrição possa ser ilustrada pelo relato do professor que em relação a ausência do sindicato junto aos PSS.

Prezada C. desculpe-me, mas não concordo com nada do você disse sobre o sindicato. Não é pela APP que estamos onde estamos. É pelos professores, sim. Engraçado, somos como você disse PROFESSORES... Cadê nosso plano de saúde? PSS tem plano de carreira? Tem FGTS? Tem segurança quanto suas aulas, instabilidade? C., somos mandados embora todo ano e ficamos fevereiro e março sem receber e só vamos receber em abril... Você já viu a APP se movimentar quanto a isso? C., te indico o Manifesto do Partido Comunista. Mas leia de verdade. Isso que a APP faz não é luta pelos PROFESSORES como você disse, e se você não percebeu que existe um abismo muito grande entre QPM e PSS, desculpe-me mais uma vez... O motivo é porque é você esta no senso comum (Professor D. F. B. Rede social, 2014).

Outro parâmetro que nos ajuda a pensar as condições de trabalho dos PSS pode ser encontrado num exame da legislação vigente, especialmente a Constituição de 1988, na implementação de leis que garantissem a valorização do trabalho do professor e da carreira no magistério.

Como já foi dito anteriormente, o contexto da Assembleia Constituinte foi marcado como um período de redemocratização do país, uma vez que a construção do texto constitucional teve maciça participação da sociedade. Em função de seu conteúdo, a Carta Magna de 1988 é considerada uma Constituição Cidadã.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, representam um avanço histórico no reconhecimento da importância e dignidade do trabalho docente conforme o que dispõe texto constitucional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V** - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- V** - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
- V** - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI** - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII** - garantia de padrão de qualidade.
- VIII** - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1996)

Podemos destacar seu inciso **V**, que regulamenta a valorização dos profissionais, determinando que se crie e sejam garantidos por lei planos de carreira para o magistério público, estipulando seus ganhos e determinando que o ingresso no magistério aconteça por meio de concurso público de provas e títulos.

A mesma lei reafirma os princípios constitucionais de ensino, com destaque para o papel e a responsabilidade dos sistemas de ensino em promover a valorização efetiva dos profissionais da educação.

A regulamentação do texto constitucional pela Lei de Diretrizes e Bases assim dispõe sobre essa matéria:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I** - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II** - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III** - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV** - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V** - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI** - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII** - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos,

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I** - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - II** - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - III** - zelar pela aprendizagem dos alunos;
 - IV** - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
 - V** - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
 - VI** - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.
- (BRASIL, 2013)

Do teor de seus artigos 12 e 13, fica assegurada a participação do professor na organização nacional do ensino, juntamente aos estabelecimentos, o que enseja uma perspectiva ativa e democrática do trabalho, da identidade e autonomia do professor e, nessa condição, como agente de transformação social.

Apesar de a legislação apresentar um forte acento em defesa e valorização do trabalho docente, em termos históricos ocorreu um direcionamento neoliberal, assumido pelo Governo Federal na década de 1990, que produziu efeitos deletérios ao mundo do trabalho, o que inclui a educação. Contudo, é preciso registrar que a partir dos anos 2000 ocorreram avanços na educação, como aprovação do piso nacional do magistério, investimentos na educação superior e criação de escola técnicas federais por todo o Brasil.

No Paraná, contudo, em termos de contratação de professores, a flexibilização avançou. As informações na próxima tabela nos permite visualizar o progressivo aumento de profissionais temporários, observados o período de 2004 a 2013. Os registros estão disponíveis no site da SEED/PR²⁹ somente a partir de 2004, não constando as informações referentes aos anos anteriores.

Considerando a ampliação da oferta de vagas nas escolas e o aumento progressivo de matrículas, conforme demonstra os estudos de Oliveira (2003), analisamos que a resposta do governo paranaense para atender as demandas educacionais dos últimos anos tem sido ampliar o número de trabalhadores temporários, numa clara tendência neoliberal para educação. Como mostra a tabela, considerando o período de 2004 a 2013, a tendência foi de ampliação no numero de profissionais temporários.

TABELA 4 - QUANTIDADE DE PROFESSORES DO ESTADO E TOTAL DE PROFESSORES PSS (2004 A 2014)

Ano	Total de Professores	Total de Professores Temporários - PSS	%
2014	73,595	23,287	31,6
2013	72,595	21,601	33,6
2012	69,646	18,663	37,3
2011	63,276	15,492	40,8
2010	64,278	16,985	37,8
2009	59,396	11,500	51,6
2008	57,900	14,109	41,1
2007	55,493	10,869	51,0
2006	48,648	5,675	8,5
2005	46,632	3,628	12,8
2004 ³⁰	46,917	5,620	8,3

Fonte: SEED/PR Adaptado pelo autor. 2013

Estas informações se revestem de maior importância ao se verificar que, do total dos professores que compõem o quadro funcional do Estado, mais de 31% são de contratos temporários, totalizando um contingente de 23.287 mil atuando pelo regime de contratação do PSS. Os dados revelam uma tendência histórica no uso

²⁹ Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/> - acesso em agosto de 2013

³⁰ O número menor professores temporários nos anos de 2004 e 2005 é devido a existência de muitos professores contratados pelo regime do paranaeducação e outros tipos de vínculos anteriores as mudanças no plano de carreira do magistério estadual, conforme análise do autor.

progressivo de formas de contratação precária, com períodos em que o percentual chega à metade do contingente de temporários.

Em contato por telefone com três (03) diretores de escolas de Curitiba e Região, os dados registrados saltam aos olhos pela divergência em relação às informações oficiais. Somente em três escolas do município de Fazenda Rio Grande os diretores confirmaram por telefone que o número de professores PSS chega a mais de 50%, conforme o relato.

Na minha escola, passa de 50% o número de temporários, entre pedagogos e professores. O mais grave disso tudo é que muitos destes professores nem são formados, alguns estão no início da graduação, inexperientes e despreparados. Com essa realidade surge todo tipo de problemas de ordem pedagógica e mesmo administrativa. Mesmo com esse concurso, [referindo-se ao concurso ocorrido em 2013] vai continuar a precarização. Se todos que fizeram banca assumirem, chegarão a 30 mil no máximo, e o déficit na rede é de ordem dos 90 mil professores e pedagogos. Ou seja, a figura do professor precário vai continuar, e também os problemas.³¹ (Professor D. M. Diretor da Escola I. C., Fazenda Rio Grande 2014)

Essa evidência, contudo, deve ser analisada. A presença maior de docentes PSS em algumas escolas pode estar relacionada a fatores como diferentes demandas por parte dos professores em relação a escolas periféricas e escolas mais centrais. Em uma das escolas visitadas, na Região Metropolitana de Curitiba a direção informou que muitos professores que moram em Curitiba preferem pedir remoção e ficarem mais próximos de suas residências. Além da distância, existem também outros fatores, como a infraestrutura da escola, as condições que oferecem ao trabalho dos professores e o perfil da clientela (isto é dos alunos). Estes fatores podem ter contribuído para que os professores tenham preferência por escolas consideradas melhores por vezes até mais tradicionais ou conhecidas. Por isso, em algumas escolas é possível sim, que a metade ou mais sejam de PSS, pois são as escolas que sobraram, ou seja, não foram escolhidas pelos professores QPM.

Essa situação divide a categoria e faz germinar oposição entre docentes PSS e os concursados. O direito de um tem efeitos negativos sobre o outro. Os professores temporários, impossibilitados de pedir remoção, vivem sob o risco da rescisão contratual. Algo que funciona da seguinte forma: se um professor que trabalha em três escolas, em diferentes regiões, decidir deixar uma das escolas,

³¹ Este relato nos foi dado pelo diretor da escola A, durante visita técnica. A escola está situada no município de Fazenda Rio Grande.

poderá ter seu contrato encerrado, ficando desempregado. Essa situação tem funcionado como um dispositivo de poder a favor da direção da escola, para não ter que “mexer” nos horários das aulas, e da própria SEED, a fim de evitar novas demandas para si mesma. Seja como for, a balança pende desfavorável aos PSS. Sem opções, visto que dificilmente abrirão mão do seu sustento e da sua família, estes professores se veem obrigados a se submeter a uma situação que tem funcionado como um poderoso catalisador dos males que os afligem em sua subjetividade.

Na tabela 5 podemos visualizar a distribuição dos professores em todo o Paraná, conforme o seu vínculo contratual, sendo a última coluna (REPR – PSS), os números de professores temporários.

TABELA 5 - TOTAL DE PROFESSORES DO ESTADO POR CARGO DO ESTADO DO PARANÁ, 2013

Núcleos	Total de cargos	Cargos						
		QPM-P	QPM – E	QUP	SC02	PEPR	PEPE	REPR PSS
1 – Apucarana	4310	2102	208	1	1162			837
2- Área metropolitana Norte de Curitiba	6675	2935	466	4	1891	1		1378
3-Área metropolitana Sul de Curitiba	7098	3172	506	3	2000			1417
4-Assis Chateaubriand	1333	647	56	1	352			277
5 - Campo Mourão	3330	1574	184		918			654
6 – Cascavel	5631	2517	370	1	1420			1323
7 – Cianorte	2099	1039	134		586			340
8 - Cornélio Procopio	3382	1606	230		839			707
9 – Curitiba	16381	8092	1054	8	4493		1	2733
10 - Dois Vizinhos	1297	602	66		332			297
11 - Foz do Iguaçu	4492	2023	272		1306			891
12- Francisco Beltrão	3902	1764	192	1	989			956
13 – Goioerê	1535	768	89	2	396			280
14 – Guarapuava	3111	1382	174	1	785			769
15 – Irati	2368	1038	116	1	531			682
16 – Ivaiporã	2738	1286	118	3	647			684
17 – Jacarezinho	3209	1618	232	1	873			485
18 – Londrina	8981	4176	605	2	2617			1581
19 – Maringá	7470	3640	507		2104			1219
20 – Loanda	1489	714	70		340			365

Núcleos	Total de cargos	Cargos						
		QPM-P	QPM – E	QUP	SC02	PEPR	PEPE	REPR PSS
21 – Paranaguá	3295	1495	227	1	884			688
22 – Paranavaí	2688	1265	153		692			578
23 - Pato Branco	3735	1644	247	3	953			888
24 – Pitanga	1470	659	79	1	331			400
25 - Ponta Grossa	6351	2908	402	1	1696			1344
26 - Telêmaco Borba	1945	770	130		398			647
27 – Toledo	4242	1979	206	3	1180		1	873
28 – Umuarama	3448	1627	207		893			721
29 - União da Vitória	2496	1173	118	2	667			536
30 - Wenceslau Braz	1486	612	72		323			479
32 – Ibaiti	1546	757	89		364			336
	125783	58450	7702	42	33431	1	2	26155

Fonte: SEED – 2013³² – Adaptado pelo autor

A descrição da legenda dos cargos segue a seguinte nomenclatura: QPM-P - Professores do quadro Próprio Magistério, QPM-E - Especialistas do Quadro Próprio Magistério, QUP - Professores do Quadro Único de Pessoal, SC02 - Professores com Aulas Extraordinárias, PEPR – Professor contratados pelo Paparuaeducação, PEPE – Paranaeducação pedagogos, REPR - Regime especial professor. Esta última sigla corresponde ao aos professores temporários PSS, objeto de estudo desta tese.

As informações acima nos oferecem um mapeamento geral da distribuição de professores em todo o Estado, mostrando a quantidade de professores em cada NRE e seus respectivos vínculos. Observamos maior ou menor incidência de contratos temporários por região, conforme nos mostra em destaque a última coluna, na qual consta a quantidade de docentes PSS. A região sul-sudeste apresenta maior demanda de vagas nas escolas, o que explica maior número de professores temporários. Contudo, quando pensamos em regiões voltadas mais ao interior do Estado, vemos as dificuldades dos professores PSS. Conforme foi possível observar na pesquisa, muitos docentes se formam e não encontram disponibilidade de aulas nas escolas de suas cidades. Para sobreviver, muitos precisam a deixar suas famílias, suas raízes e migrar em busca de melhores oportunidades, ou trabalhar nas áreas rurais.

Na análise desses dados, o ano de 2013 é especialmente revelador da situação em que se encontra a educação do Estado. O atual governador Beto Richa

³² Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/> - acesso em agosto de 2013

(PSDB), protelou a realização de concurso para professores, o que fez com que houvesse uma sobrecarga de trabalho sobre os professores efetivos, que como pode ser observado com os números referentes à sigla SC02, aponta para um número de 33.441 mil professores com aulas extraordinárias, que são aulas que muitos professores assumem além da sua jornada. Nesse caso, os professores mantêm um vínculo como estatutário (protegido) e um ou mais períodos com aulas extraordinárias, que em última instância, podem ser identificadas como horas-extras.

Do exposto até o momento, tem-se que a conjuntura que envolve o trabalho dos PSS no Paraná apresenta características de uma atividade precária. Uma situação que, conforme já mostrado, não é recente. No sentido de conhecer melhor suas raízes damos prosseguimento trazendo alguns dados históricos.

4.2 TRABALHO DOS PROFESSORES PSS NO PARANÁ: A REGULAÇÃO

O texto legal que permitiu as formas de contratação temporária de agentes públicos, remonta ao Artigo 37, inciso IX da Constituição Federal ao dispor que:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público; (BRASIL, s/p, 2003)

Embora justificável e até certo ponto legítimo, o fato de a lei facultar o uso de profissionais temporários quando em situação de urgência, necessidade que configure o “excepcional interesse público”, observamos que esse dispositivo legal supracitado, é aplicado a revelia de setores organizados dos trabalhadores em educação inclusive, foi extrapolado em seus limites, no que se refere, por exemplo, a contratação dos PSS no Paraná.

Outra ação de cunho neoliberal de Lerner foi a de tentar subjugar o professorado paranaense com a criação do Serviço Social Autônomo

Paranaeducação³³. Este programa surgiu como uma entidade que visava auxiliar a SEED. Sua finalidade era a prestação de serviços técnicos, administrativos, financeiros e pedagógicos. Além destas atividades podia realizar o suprimento e aperfeiçoamento dos recursos humanos, administrativos e financeiros da Secretaria Estadual de Educação. Na prática, funcionou como uma empresa de direito privado, com autonomia para auxiliar a Secretaria de Educação em suas tarefas de administração pública. Dessa forma, podia contratar professores para trabalhar nas escolas sem que os mesmos necessitassem ingressar por meio de concurso público, conforme estabeleceu a legislação federal.

A aprovação dessa lei contrariou os interesses dos trabalhadores em educação, visto que trazia mudanças

profundas na gestão educacional, como por exemplo: 1. com a contratação de professores e funcionários pela empresa Paranaeducação, os servidores públicos desta área passariam a compor uma carreira em extinção; 2. os testes seletivos aplicados por tal empresa não garantem os mesmos procedimentos legítimos que um concurso público como forma de ingresso, além do que estes novos quadros de pessoal contratados pela Paranaeducação entram sem os direitos adquiridos e, vale ressaltar, que foram conquistados ao longo da trajetória de lutas do movimento sindical; 3. as relações de trabalho passam a ser flexibilizadas, os direitos desregulamentados, dado que, a necessidade de diminuição dos gastos orçamentários com recursos humanos. (SANTOS, p. 2, 2004)

O acirramento da luta dos professores e a pressão do sindicato levaram ao fim do Paranaeducação. Mas isso não significou o fim das tentativas de atingir os professores e a educação paranaense, uma vez que a contratação pelo regime do PSS passou a ser regulamentada pela Lei Complementar nº 108, de 2005. Analisamos que a utilização desta Lei tem servido, na prática, para precarizar o trabalho dos professores temporários PSS.

Art. 1º Para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Direta e Autarquias do Poder Executivo poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições, prazos e regime especial previstos nesta lei.

Art. 2º Consideram-se como de excepcional interesse público as contratações por tempo determinado que visam:

- I—atender à situação de calamidade pública;
- II—combater surtos epidêmicos;

³³Descrição com base na análise do convênio firmado da empresa com governo do Estado, 2013). Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=8825&indice=1&totalRegistros=1> – Acesso em fevereiro de 2013

- III** – promover campanhas de saúde pública que não sejam de caráter contínuo, mas eventuais, sazonais, temporárias ou imprevisíveis, por fato alheio à vontade da administração pública;
- IV** – atender às necessidades relacionadas com a infraestrutura e serviços públicos de apoio considerados, por fato alheio à vontade administrativa, necessários ao plantio, colheita, armazenamento e distribuição de safras agrícolas;
- V** – admitir pesquisador e professor visitante e/ou estrangeiro;
- VI** – atender ao suprimento de docentes e funcionários de escola na rede estadual de ensino e nas Instituições Estaduais de Ensino Superior, nas hipóteses previstas na presente lei complementar;
- VII** – atender ao suprimento de pessoal especializado nas áreas de saúde e segurança pública, nas hipóteses previstas na presente Lei Complementar; (PAARANÁ, 2007)

A descrição do que pode caracterizar o “excepcional interesse público, não deixa de ser razoável, pois diz respeito a situações em que o poder administrativo nem sempre pode prever calamidades, surtos de doenças, epidemias, desastres naturais etc. Como demanda de urgência, justifica-se a dispensa na realização de concursos ou licitações. Entretanto, no caso dos professores, a urgência se deve a falta de professores devido aos poucos concursos públicos para suprir a demanda.

Conforme prescreve a lei, a contratação de professores na condição de PSS seria limitada, como podemos ver.

§ 1º. A contratação de professores e de pessoal nas áreas a que se refere o inciso VII do artigo 2º será efetivada exclusivamente para suprir a falta de docente e servidores de carreira decorrente de aposentadoria, demissão, exoneração, falecimento, afastamento para capacitação e nos casos de licenças legalmente concedidas.

§ 2º. A contratação decorrente de vacância ou insuficiência de cargos será realizada pelo prazo suficiente à criação ou ampliação de cargos, realização do respectivo concurso público e desde que inexistente concurso público em vigência para os respectivos cargos.

Art. 3º. As contratações de professores para suprir os afastados para capacitação ficam limitadas a dez por cento do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição.

Art. 4º O recrutamento do pessoal a ser contratado nos termos desta Lei será feito mediante processo seletivo simplificado sujeito a ampla divulgação, inclusive através do Diário Oficial do Estado, prescindindo de concurso público. (PARANÁ, 2005)

Salta aos olhos que a redação do artigo 3º desta lei limita a 10% o uso de profissionais temporários, uma vez que constamos um percentual bem diferente nos índices apresentados na tabela 2. Reforçando, em 2014, ainda no primeiro semestre, 31,6 % dos professores do Estado são de temporários.

Indagamos se a justificava para uso de formas de contratação temporária é principalmente econômica, sob a argumentação da necessidade de adequação à Lei

Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, da responsabilidade fiscal que limita o orçamento dos Estados ao percentual de 46%, ou se deve a não priorização da educação pública. Essa é uma questão, no entanto, que deverá ser objeto de futuras investigações.

4.3 O CONTRATO DOS PROFESSORES PSS: ELEMENTOS DE ANÁLISE E REFLEXÃO

A realidade contemporânea na educação básica paranaense tem sido marcada pela presença de dois tipos de contratação de professores: os concursados pertencentes ao QPM e os temporários do regime PSS. Entre os quesitos necessários para participação no PSS, os docentes interessados precisam ter nacionalidade brasileira, ou obter na forma da lei. Estar com obrigações políticas e civis reconhecidas no país, ser maiores de idade, estar em dia com as obrigações do militares e eleitorais. A justificativa para o PSS, segue nos seguintes termos:

O Estado, não podendo deixar de cumprir seus compromissos com a comunidade paranaense, e tendo como dever constitucional ofertar Escolaridade Básica à população, juntamente com a necessidade de suprir os Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual com professores regentes, técnicos administrativos e agentes de apoio em caráter excepcional e temporário, institui o PSS – Processo Seletivo Simplificado (PARANÁ, 2013 s/p).

Do ponto de vista formal e legal, o Estado consegue legitimar essa pratica, no entanto, as informações que levantamos mostram que o uso de professores temporários, tem sido utilizada como solução recorrente, colocando a educação do Paraná refém de uma conjuntura temerária em termos dos efeitos da precariedade contratual, tanto na vida social dos professores, quanto na qualidade de ensino. O que nos permite indagar, se o uso em larga escala de formas de contratação precária, não poderia ter contribuído para que nos últimos anos o Paraná tivesse sua nota no IDEB rebaixada. Em 2009 a nota do Ensino Médio era de 3,9 diminuindo para 3,7 em 2011 (INEP, 2014).

Comparando os dois grupos de professores, PSS e QPM, o quadro geral mostra situações diferenciadas, muito mais vantajosas aos professores efetivos, algo legítimo e de direito, fruto de lutas e conquistas. A estabilidade na carreira e os

ganhos progressivos lhes permitem planejar suas vidas, tirar licenças para estudar ou, ainda, fazer tratamento médico sem se preocupar se terá trabalho no ano letivo seguinte, pois seu trabalho está assegurado.

No tocante ao contrato de trabalho dos PSS, ressaltamos que nossa análise do contrato dos professores PSS não é de caráter técnico ou jurídico, nosso intuito é destacar alguns aspectos do contrato no sentido de esclarecer sua natureza, limites e problemas ao se tratar de um vínculo precário de trabalho com diversas implicações conforme será mostrado.

Inicialmente, podemos nos perguntar se, em alguma medida, o contrato celebrado entre os professores PSS e a SEED possui conotações de um pacto democrático e consensual. Parece que sim, pois o professor não é obrigado a assinar. Contudo, levando em consideração a conjuntura da necessidade do trabalho e da sobrevivência, é razoável supor o peso da coerção na sua aceitação, sem que isso signifique passividade, como veremos nesta tese.

Uma questão importante que emerge da análise do contrato dos PSS toca a relação entre indivíduo e sociedade naquilo que envolve o direito e da busca da justiça nas relações de trabalho. Trata-se de um tema que evidencia a necessidade de se encontrar parâmetros na busca do equilíbrio entre o bem estar individual e o bem comum no equacionamento entre as necessidades pessoais e no respeito e preservação dos direitos sociais e coletivos. (SOUZA SANTOS, 2002)

Outro aspecto diz respeito a elementos que nos ajudam a pensar o teor do contrato dos PSS naquilo que toca alguns tópicos, como noção de direito, objeto do contrato, da relação entre as partes, da noção de justiça que se deduz do seu teor. Ou, por outro lado, em que medida suas disposições, por serem reticentes, ausentes, ou “leoninas” nestes quesitos, integram o amplo espectro da precariedade.

Do ponto de vista formal, o contrato que analisamos é composto por onze cláusulas. No seu conjunto, abrange os itens típicos de um contrato de trabalho, porém, com um visível desequilíbrio no peso que as disposições reservam às partes. Iremos retomar este aspecto. Na sua primeira cláusula, o contrato entre Secretaria do Estado e o regime especial professor podemos antever um problema.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Constitui objeto deste contrato a prestação de serviço por parte do contratado na função de PROFESSOR, para ministrar em Regime de Trabalho de até 40 (quarenta) horas semanais, no Estabelecimento Estadual de Ensino indicado pela Chefia do Núcleo Regional de Educação de ÁREA METROPOLITA SUL. (Fonte: Documento fornecido pelo entrevistado Professor Valter. 2013. Adaptado pelo autor)

Em relação ao total da carga horária de até 40 horas/aula semanais, é permitido que, na prática, os professores estejam sujeitos à demanda das escolas, formem uma jornada fragmentada e muitas vezes dividida em diferentes escolas e períodos. Permite ainda que existam situações de professores com jornadas mínimas conforme mostrado na tabela 07. Existe uma noção obscura de justiça em relação às partes. Desde que a SEED consiga suprir as aulas pendentes, os professores que se adaptem às condições oferecidas. Não é preocupação da SEED estabelecer um regime fechado de 20 h/a ou 40 h/a para os professores. Existe uma relação assimétrica de direito e necessidade que coloca o professor temporário como elo mais fraco nessa corrente. O foco do processo de distribuição das aulas é centrado verticalmente nas demandas da administração escolar.

Problemático é o texto da segunda cláusula, que trata da vigência do contrato.

CLÁUSULA SEGUNDA – DA VIGÊNCIA

A vigência do presente contrato será de 01/02/2012 e término em 04/07/2012, podendo ser prorrogado por necessidade fundamentada do contratante por quantas vezes forem necessárias, desde que não ultrapasse o limite máximo de 02 (dois) anos fixados pela alínea “b” do inciso IX, do art.27, da Constituição Estadual (Fonte: Documento fornecido pelo entrevistado Professor Valter. 2013. Adaptado pelo autor).

O período de vigência desse contrato em particular, usado como exemplo em nosso estudo, demarca que em muitas situações o tempo de trabalho não chega nem a um ano. Pode durar poucos meses, conforme a natureza da substituição. Não existem maiores garantias de continuidade. Como desdobramento disso, entre os professores pesquisados, foi frequente a queixa que suprimimento das aulas de um contrato leva às vezes mais de um mês. Entre o início da vigência até o encerramento do mesmo, um professor PSS pode ficar até dois meses ou mais sem salário. Uma situação recorrente que pode ser ilustrada no diálogo que segue:

C. C. F. Vamos fazer dívidas para trabalhar fevereiro e março, e aí recebemos. O Imposto de Renda leva uma grana da gente. PSS tem que se lascar mesmo.... Ô vida!

I. M. Será que não vamos receber em fevereiro? Em março fazem uma folha complementar...

F. L. M. O meu amigo, estamos juntos nessa! Sem salário e com as contas do mês. E quem acredita que o governo não esta pagando? É triste mas é verdade....

C. M. PSS, Professor Sem Sorte

M. R. PSS faz PDE Plano De Economia para sobreviver

C. M. PSS: Pega Se Sobrar

J. I. Ano retrasado fiquei 4 meses sem pagamento, tive um desconto de 1.600.00, ou seja, trabalhei 20h em um mês de graça. (Docentes do grupo de Professores PSS do Paraná. Rede social, 2013)

A condição de trabalhador precário presente em diversas situações que envolvem a atividade docente, afeta de modo patente a questão salarial, fazendo emergir entre os próprios professores reações caricaturadas de sua profissão, de sua condição, até como uma forma de amenizar seus efeitos. O humor e a piada como recuso subjetivo ajuda a proteger um ego já fragilizado, não deixa de ser uma forma de resistir, de se preservar. Conforme reforça a docente: “PSS, professor contrato para sofrer” ou “PSS: Pega se sobrar”. “Gostei dessa C. M. Somos mais felizes quando conseguimos rir das nossas próprias desgraças!” (Rede social, 2013).

O fato de a folha de pagamento dos PSS não estar integrada ao sistema, talvez pelas condições flutuantes e aleatórias, muitos professores, às vezes por erro, ou descuido administrativo não recebem integralmente seu salário. “Às vezes esquecem-se de colocar aulas extraordinárias, ou o diretor de uma das escolas não manda o suprimimento para a SEED e ficamos sem receber”.

Retomando, os termos desta cláusula entram em flagrante conflito com a norma constitucional que faculta o trabalho por tempo de “excepcional interesse público”, situação que se justificaria por um ano, no máximo dois, havendo a partir desse período a necessidade de planejamento, alocação de recursos e realização de concursos. Contudo, o que temos observado é o uso recorrente desta forma de contrato, o que tem perpetuando o trabalho docente na sua forma de vínculo precário.

Em relação aos ganhos e composição salarial dos professores PSS, que ocupam as cláusulas terceira, quarta e quinta, reforçam a situação de desvantagem em relação à carreira dos QPM no tocante às progressões e avanços. Cabe, contudo, registrar que os PSS não recebem nenhuma remuneração durante o

período das férias escolares, pois, não havendo prorrogação de seus contratos, ficam desempregados.

Sobre os direitos dos PSS o contrato estabelece:

CLÁUSULA SEXTA – DOS DIREITOS

Ao contratado em regime especial aplicam-se os seguintes direitos:

I – décimo terceiro salário, III – repouso semanal remunerado, IV – licença gestante, V – licença paternidade de 5 (cinco) dias; VI – afastamento decorrente de casamento: até 5 (cinco) dias; luto por falecimento de cônjuge, filho, pai, mãe e irmão: até 5 (cinco) dias; VII – licença para tratamento de saúde e acidente de trabalho, na forma da legislação previdenciária aplicável ao regime geral; VIII – direito de petição na forma prevista pelos artigos 261 a 263 da Lei n.º 6174/70; X- pagamento de auxílio e período noturno na forma da Lei Complementar n.º 103/04. Fonte: Documento fornecido pelo entrevistado Professor Valter. 2013. Adaptado pelo autor

Esses direitos estão muito aquém, se considerarmos os direitos do trabalhador sobre o regime celetista. Os PSS não possuem o FGTS, por exemplo, e diferente dos estatutários, para eles o tempo de trabalho como temporário não conta para avanço. Os professores temporários não têm direito a usar o plano de saúde dos servidores. Qualificam-se as próprias custas e, mesmo conseguindo cursar uma ou mais especializações seu currículo, titulação e experiência não acrescenta ao seu salário, aos seus ganhos. Que noção de justiça e de direitos podemos depreender desta cláusula?

Quando relacionamos estas questões ao conjunto dos deveres e proibições elencadas nas cláusulas sétima e oitava, salta aos olhos a desproporcionalidade em relação aos poucos direitos de que dispõe os PSS. Os direitos somam sete incisos. Já na soma dos deveres e proibições, são 31 incisos. Essa quantificação simples é simbólica e revela de certa forma o lugar, o espaço e a condição que este trabalhador ocupa na estrutura educacional paranaense. A posição deste professor na educação do estado é mantida na subalternidade, dificultando que o mesmo se articule de forma crítica e combativa nas escolas.

Tal situação acarreta consequências para a organização e unidade da categoria. O vínculo precário de trabalho, considerando o elevado percentual de professores nessa condição, não deixa de representar uma estratégia para dividir e fragmentar os professores, tendo em vista as diferenças no regime e vínculo de trabalho, assim como nos objetivos e interesses.

A cláusula nona é larga no que se refere às possibilidades de rescisão contratual, como podemos visualizar.

CLÁUSULA NONA – DA RESCISÃO

O contrato em regime especial rescinde-se por:

I – descumprimento dos deveres previstos na cláusula sétima do presente contrato; II – transgressão das proibições da cláusula oitava do presente contrato; III – descumprimento das atribuições do cargo descritas no edital de abertura do processo seletivo que gerou este contrato; IV – incidência em qualquer das hipóteses previstas no inciso V do art. 293, da Lei n.º 6174/70; a) crime contra a administração pública; b) incontinência pública e escandalosa, vício de jogos proibidos e embriagues habitual; c) ofensa física em serviço, contra servidor ou particular, salvo em legítima defesa; d) insubordinação grave em serviço; e) aplicação irregular de dinheiro público; f) revelação de segredo que se conheça em razão da função; g) lesão aos cofres públicos e dilapidação do patrimônio do Estado; h) corrupção passiva, nos termos da Lei penal; V – ausência ao serviço por mais 7 (sete) dias consecutivos, sem motivo justificado; VI – nomeação ou designação do contratado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança em qualquer das esferas de governo. Parágrafo único – as infrações disciplinares serão apuradas pelo órgão contratante mediante a averiguação sumária no prazo Máximo de 30 (trinta) dias assegurado o contraditório e a ampla defesa, conforme previsão do art. 15 da Lei Complementar n.º 108/05 (Fonte: Documento fornecido pelo entrevistado Professor Valter. 2013. Adaptado pelo autor)

Não se trata somente de uma linguagem técnica. A forma como estão dispostos os incisos vai soando como advertência, uma intimidação. Talvez fosse um exagero colocar nestes termos: se não fossem os diversos relatos de tratamento discriminatório que recebem os PSS por parte de diretores, de seus colegas QPM e até mesmo de alunos, que, percebendo a rotatividade, desautorizam o professor e não o respeitam em sua autoridade. Afinal, por quanto tempo poderá permanecer na escola ou na turma? A situação mais grave que coloca um grilhão na capacidade de reação e enfrentamento dos docentes temporários veio na forma de comunicados dos NRE informando aos diretores para que lembrassem aos PSS de sua condição de temporários, bem como aos professores em estágio probatório, de que incitar ou participar na greve em abril de 2013, mesmo se tratando de uma paralisação anunciada e considerada legal, estariam incorrendo em falta grave, podendo ter seus contratos rescindidos.

Se pensarmos em sentido macro, a realidade contratual dos professores PSS ilustra concretamente os efeitos das políticas neoliberais que primam pelo enxugamento da administração pública referendando a tese do Estado mínimo.

Situações como a descrita em relação à realidade dos professores temporários podem ser relacionadas em sentido mais amplo com a cultura contratual global, a qual foi criticada por Souza Santos por representar um falso contrato social de caráter restritivo, legitimado somente na aparência e na sua formalidade,

pois impõe compromisso constituído por condições impostas sem discussão ao parceiro mais fraco no contrato, condições onerosas quando inescapáveis. Sob a aparência do contrato, a nova contratualização configura a reemergência do status, ou seja, dos princípios de ordenação hierárquica pré-moderna onde as condições das relações sociais estavam diretamente ligadas às posições das partes na hierarquia social. De fato, não se trata de um regresso ao passado. O status agora é apenas o efeito da enorme desigualdade de poder econômico entre as partes no contrato individual e na capacidade que tal desigualdade dá à parte mais forte para impor discussão as condições que lhe são mais favoráveis. O status pós-moderno manifesta-se como contrato leonino (SOUZA Santos, 2002, p. 42).

Os elementos trazidos por Souza Santos evidenciam que as desigualdades de direitos e garantias estão presentes na correlação de forças e no jogo geopolítico que o poder econômico imperialista impõe em escala mundial. Os processos de precarização do mundo do trabalho são reflexos dessa conjuntura, com efeitos agudos nas formas precárias de trabalho que atingem segmentos mais desprotegidos e expostos a vulnerabilidades, como é o caso dos professores PSS.

Em relação à análise inicial do modelo de contrato adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR, se evidenciam, as diferenças entre os professores estatutários, que possuem regime jurídico próprio, com garantias asseguradas pela lei, entre elas estabilidade, plano de cargos e salários, aposentadoria diferenciada, etc. Situação muito diferente para os quase 24 mil professores PSS no Paraná.

A desigualdade que afeta o vínculo de trabalho destes trabalhadores que passamos a analisar em seguida, reforça a incerteza na vida profissional, uma vez que o tempo determinado, *a priori* de um ano, se revelou, conforme pesquisado, um tempo menor ainda, de meses de trabalho e salário, sem nenhuma garantia de que seriam recontratados posteriormente.

4.4 “SOMOS CONSIDERADOS PROFISSIONAIS DE SEGUNDA CLASSE”. A DESIGUALDADE COMO CONDIÇÃO DOS PSS.

Existe uma plêiade de temas relacionados à desigualdade: gênero, étnico, religioso, político, econômico e social, entre outros. Temas que transcendem os objetivos propostos nesta pesquisa. Assim, no sentido de nos atermos ao foco desta tese, convém recuperar, mesmo que de modo introdutório, a discussão da desigualdade social. Trata-se de tema clássico nas ciências sociais, e considerado por muitos o eixo fundador da sociologia, pelo menos em seu viés crítico-dialético (FERNANDES, 1978, IANNI, 1998, 2003). Entre os clássicos, Marx foi o autor que tomou a desigualdade como eixo de sua análise. Ao descrever em profundidade a raiz de suas causas, apontando para tal o modo de produção capitalista, a análise de Marx se converte num estudo visceral sobre o funcionamento da sociedade capitalista. Mas, antes dele, já em meados do século XVIII, Rousseau já se pronunciava sobre o tema.

A igualdade originária sucede a corrupção do estado de sociedade na medida em que aí se institui a desigualdade. As sociedades são estabelecidas para referendarem aquilo que já está cristalizado; nelas, os homens tornam-se maus, pois ali não se trata de um verdadeiro desejo de união, mas da necessidade dos que tem mais de protegerem seus bens. Ora, o fundamento dessas sociedades é a alienação da liberdade de uns à força dos outros e visa conservar apenas a injustiça e a desigualdade entre os ricos e pobres, entre os fortes e os fracos, pois seria uma idéia demasiado extravagante afirmar que estes alienaram voluntariamente sua liberdade em troca de proteção. Se no animal a liberdade é imperiosa, por que seria diferente no homem? Acredita em submissão natural é defender algo contrário à natureza e à razão (ROUSSEAU, 2008, p. 358).

Historicamente, o estudo da desigualdade no debate brasileiro, pelo menos até a década de 1970, é em grande medida monopolizado pela economia. No final dos anos 70 surgem trabalhos mostrando a relação entre desigualdade social, remuneração e trabalho (SINGER, 1987).

Sociologicamente considerada, a desigualdade social é resultado do acesso desigual à riqueza e aos bens produzidos. Este acesso diferenciado é fruto da lógica das relações de poder e do modo como os grupos estão organizados, política e economicamente. Assim, para compreender a desigualdade social como efeito e não causa em si mesma considerada, é preciso analisar os diferentes mecanismos e

dispositivos de poder que permeiam a estruturação e relacionamento entre os grupos sociais. Contudo, são diferentes os olhares possíveis, bem como suas conclusões, dependendo da afiliação teórica a que está vinculado o cientista social. Serão bem diferentes os resultados a que se podem chegar quando se parte de uma abordagem a partir das relações e sistemas de dominação e exploração, ou se se analisa a questão do ponto de vista da reprodução social, ou ainda se o enfoque dado na questão é o papel dos atores e sua ação (COHN, 2003).

Para ilustrar a condição desigual, delineamos algumas diferenças entre docentes efetivos e temporários. Para tanto, resgatamos os dados trazidos por Souza (2011, p. 145-152), que fez uma análise comparativa entre os professores estatutários e os professores substitutos com base no que prevê a legislação vigente³⁴. As informações no quadro a seguir corroboram nossa hipótese que é precária a condição do professor PSS em relação à carreira e aos direitos dos QPMs e que essa condição acarreta efeitos negativos na subjetividade dos docentes que pesquisamos, conforme será aprofundado neste e no próximo capítulo desta tese.

Salta aos olhos o impacto que o tempo de serviço pode trazer no curso de toda uma trajetória de trabalho e dedicação, que fica sem ser contemplada em termos salariais, em função de se tratar de um contrato por tempo determinado. Em relação as condições de desigualdade observadas na carreira docente no que concerne ao QPM e PSS podem ser visualizadas no comparativo que estabelecemos entre as duas formas contratuais.

QUADRO 6 - COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES ESTATUTÁRIOS E PSS, COM BASE NA LEGISLAÇÃO VIGENTE

Tópicos	Professores Estatutários	Professores PSS
Benefícios	Estabilidade e progressão na carreira	Não há.
Jornada de Trabalho	Regime de 40 ou 20 horas semanais. Cada hora/aula de 50 minutos.	Sujeito à demanda

³⁴ As leis que foram analisadas por Souza (2011) em sua dissertação foram: Lei Complementar 103 de 2004 que regulamenta os Professores do Quadro Próprio do Magistério e a Lei Complementar 108 de 2005 que regulamenta os Professores temporários PSS.

Tópicos	Professores Estatutários	Professores PSS
Tempo de serviço e avanço na carreira	O adicional por tempo de serviço, equivalente a um aumento periódico consecutivo calculado da seguinte forma: I - 5% sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar cinco anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná; II - 10% ao completar 10 anos de serviço; III - 15% ao completar 15 anos de serviço; IV - 20% ao completar 20 anos de serviço; V - 25% ao completar 25 anos de serviço; VI - 30% ao completar 31 anos de serviço; 35% ao completar 32 anos de serviço; 40% ao completar 33 anos de serviço; 45% ao completar 34 anos de serviço; 50% ao completar 35 anos de serviço prestados ao Estado do Paraná (art. 25).	O tempo de serviço comprovado conta apenas para classificação e ingresso no PSS e também para fins de aposentadoria.
Vale transporte	Auxílio transporte correspondente no mínimo a 24% (vinte e quatro por cento) sobre o vencimento do Nível I, Classe 5 da carreira com incidência para todos os efeitos legais, proporcional à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais. (Lei Complementar 103/2004, art. 26)	continua ...
Hora atividade*	Professores Estatutários	Professores PSS
Relação com sindicato/órgão de classe	Garantias de constitucionais de participação Ganhos avanços na carreira assegurados aos servidores membros	O texto da Lei não especifica.

Fonte: SOUZA (2011, P.147 - 152). Adaptado pelo autor

Enquanto os professores QPM possuem estabilidade, uma jornada de trabalho assegurada, avanços na carreira conforme o tempo e a titulação, representação sindical, os PSS são instáveis, possuem jornadas de trabalho variáveis e sob demanda. Podem ainda ter seu vínculo de trabalho rompido a qualquer tempo, como já analisamos anteriormente.

Ou seja, trata-se de um quadro que reforça a condição de trabalho precário que cerca a categoria dos docentes do PSS: fragilidade do seu contrato de trabalho,

* Registramos que, por força da implementação parcial e progressiva da pauta de reivindicações do sindicato dos professores junto ao governo do Estado, tanto para professores QPM, quanto para professores PSS, o percentual da hora-atividade de trabalhos encontra-se entre os 33 % da carga horária total. Embora se deva registrar que, na prática, o cumprimento da hora-atividade tem se dado com a saída dos professores da sala de aula, haja vista o permanente *déficit* no número de professores.

com pouca proteção jurídica, desprovidos dos mesmos direitos e garantias, expostos a sazonalidade das demandas na escola, das “migalhas” das “sobras” daquilo que recusado pelos colegas QPMs.

A situação de fragilização acompanha a vida dos PSS desde o início, com um processo de distribuição de aulas, muitas vezes marcado pelo desencontro de informações e descaso com os professores. Podemos acompanhar o diálogo dos professores no Fórum em rede social.

O. E. Após erro na análise dos documentos em dezembro, hoje o NRE Ponta Grossa chama para distribuição de aulas amanhã, uma hora depois cancela a distribuição e diz para aguardar nova data! Mais uma vez brincando com a gente!
 A. B Que absurdo, nenhuma novidade. Falta de respeito....
 E. K. Meu Deus, o que é isso? Nos ajudem !!! Estamos a Deus dará.
 S. C. Não tem ninguém pra nos defender
 A. U. M. A. Normal parceiros...
 R. S. T. M. É assim em todo lugar.
 A. D. Acho que não chegaremos ao fim do ano. Do jeito que a coisa vai, não chegaremos nem no segundo bimestre. (Professores do grupo de PSS do Paraná. Rede social, 2014)

São registros que denotam a sensação de estar à deriva, de não poder contar com nenhuma proteção ou segurança. Os professores não acreditam nas autoridades da SEED ou NRE, nem no edital. No entanto, mesmo com contrato assinado, existe a possibilidade sempre presente de vir a perder suas aulas para um colega estatutário mediante uma ordem de serviço, conforme descrito na nota 9, situação verificada de modo recorrente no universo desta pesquisa. São situações crônicas que demarcam um quadro de precariedade destes trabalhadores naquilo que assinala Araujo (2013):

A vulnerabilidade do ser trabalhador se expressa em todas as situações de precarização do trabalho que evocam sentimentos humanos compartilhados de desproteção, empobrecimento, ausência de garantias. Configuram-se como situações de vulnerabilidade para esses trabalhadores (assalariados sem contrato registrado em carteira, pouco representados pelos sindicatos); uma série de perdas, como a redução de perspectiva profissional (contratos temporários, flexibilidade de dispensas); a supressão e/ou não reconhecimento de direitos, como descanso remunerado, férias, licenças de saúde, aposentadoria e regulação dos salários; a descontinuidade da relação de trabalho e imprevisibilidade dos rendimentos (ARAUJO, 2013, p. 580)

As análises de Souza (2011), Piton (2007) e Maronese (2009) reforçam a ideia de que é mais “barato” para administração estadual contratar um professor por

um prazo determinado sem registro em carteira, recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço FGTS, ou garantir o pagamento de salários integrais todos os meses do ano. Se fosse incorporado ao quadro próprio do Magistério, as gratificações, progressões, os ganhos durante as férias escolares e o conjunto dos direitos e garantias de que goza um professor QPM teria maior impacto sobre o orçamento. Ainda nessa linha de raciocínio, a análise que fizemos do contrato de trabalho dos PSS reforça o argumento de que a precariedade sai mais barata para o governo.

O recorte que buscamos desenvolver nesta tese toma a desigualdade a partir da relação contratual, dos direitos e garantias entre QPMs e PSS, e dos efeitos que esta relação acarreta nas condições e relações de trabalho dos professores temporários. Por se tratar de um contrato por tempo determinado, encontra-se sempre ameaçado pela rescisão. Conforme já descrito anteriormente, essa condição produz uma forma de representação social negativa que afeta suas relações de trabalho, sua autoestima e o limite de sua resistência, de seu bem estar, conforme indica o relato

Olá, sou professor PSS da Rede Estadual de Ensino do Paraná, gostaria de pedir sua ajuda, pois os professores PSS são massacrados pelo governo, bem como pela própria APP sindicato, que não tem um setor próprio para ajudar, auxiliar e dar atenção aos professores PSS. Somos tratados sempre como lixo, como escória das escolas. Sei que muitos professores PSS não têm compromisso com as escolas, são péssimos professores, mas a grande maioria realiza um trabalho digno e de grande qualidade, o que nunca é reconhecido pela SEED, NREs ou APP sindicato. Um bom exemplo é o esquecimento de que estes professores também têm família, contas e gastos, pois como é possível viver bem e se preparar para as aulas se o governo não nos paga? (Professor A. M. União da Vitória. Carta aberta, 2013).

Nas escolas visitadas, em muitas situações relatadas, os professores PSS são vistos e tratados como profissionais de segunda classe. Em alguns casos, observamos inclusive no tratamento dado pela direção da escola, não os levando a sério em suas proposições, pois, como temporário, não sabe por quanto tempo poderá contar com aquele profissional. Pode-se dizer que no centro das condições desta categoria encontra-se a desigualdade, um fenômeno reproduzido socialmente em diferentes contextos e realidades, com fortes efeitos na educação e na subjetividade dos professores que pesquisamos.

Uma condição que permeia o seu trabalho e traz como efeito principal a insegurança no futuro, em saber se poderá ou não contar com os rendimentos de seu trabalho, se terá garantida sua sobrevivência. Uma situação que ocupou a pauta de muitas conversas e foi reforçada em muitos depoimentos. Um problema que se anuncia já na entrada dos PSS na rede estadual de ensino, prefigurando a insegurança como mote de sua vida já na porta de entrada da rede estadual de ensino com a distribuição das aulas. Conforme anotou outro professor: parece “um verdadeiro leilão de aulas”. “A gente sabe que o que acontece na distribuição das aulas é um sinal do que teremos que enfrentar ao longo do ano letivo”, relatou o docente.

Um processo denunciado por muitos docentes como cheio de falhas na comunicação com informações desencontradas, o que muitos definem como um verdadeiro descaso.

Na distribuição das aulas, primeiro, eles usam a internet para comunicar a data que estão fazendo a seleção dos documentos. Você leva toda essa documentação. Fazem uma classificação e através dessa classificação, eles vão chamando conforme as necessidades das escolas. Mas isso também já é outro assunto, porque não se segue rigorosamente aquilo que esta ali né, porque a gente sabe que tem professores e diretores que escondem aulas e que prendem para alguns professores que querem que continuem na escola, enfim... Ai você não tem a certeza do que vai fazer, como vai fazer, aonde vai fazer (...). (Entrevista 02, - Professora Elizabeth, PSS Ciências, 2012).

Uma situação agravada ainda mais quando os professores afirmam não saber em quem acreditar. “Temos que ficar atentos sobre o pagamento, conversas se convertem em informações. O NRE fala uma coisa e a SEED fala outra e a APP fala outra coisa também! Em quem acreditar e confiar?” (Professora N. D. Rede social, 2013)

Em outros trechos, os professores afirmam que é comum observar condutas antiéticas e desleais, nas quais não se respeita a classificação daqueles que se inscreveram, sendo comum “a reserva de aulas para os preferidos (as) da direção”. Nos termos do professor:

To tentando agora de novo, e espero que dessa vez me chamem. E faço inscrição para o PSS todo ano, mas nunca consigo aula, porque na minha cidade as vagas já são arranjadas para conhecidos de alguns diretores. PSS é uma vergonha para a educação paranaense! (Professor E. F. Rede social, 2013)

Situação reforçada por outro colega, em outra cidade do estado:

eu vivencio isto a todo o momento... acabei de falar com uma colega que me contou que uma das funcionárias do núcleo teve um ataque de raiva porque não tinham vagas abertas para tal disciplina e ela queria relatório imediato dos colégios porque sabia que tinha vaga e os diretores não haviam repassado para núcleo quando foram solicitados anteriormente... Eu trabalhei num colégio que até hoje guarda vaga para uma pedagoga PSS que fica não tão mal classificada, mas, aguardam chegar a vez dela para liberar no núcleo a vaga para ela pegar... eu vejo a todo instante isto acontecer...quem não acredita ou não quer acreditar é outra coisa...(Professora Y. A. B. Rede social, 2013)

Sobre essa reserva de vagas foi admitida por um diretor entrevistado. Para ele essa é uma prática comum. Uma das justificativas para isso é que ao menos de sua parte, por ser esta uma forma de conservar a integração do seu grupo de professores. “Às vezes um professor novo (PSS) chega à escola e não se adapta, e ainda cria problemas com colegas e com os alunos (...) não dá conta, não tem compromisso”. (Entrevista com diretor de escola D, março de 2014)

Se tal prática – reserva de aulas - pode ser justificada do ponto de vista pragmático da gestão, é problemático, contudo, legitimá-lo do ponto de vista do direito e da ética. Trata-se de uma situação que envolve o sentido e a natureza da própria educação. Se assumirmos que educação assim como os projetos pedagógicos das escolas precisam de continuidade, essas instituições não podem funcionar como em outros setores onde é possível a rotatividade. Na educação e no trabalho pedagógico nas escolas, a rotatividade pode comprometer a qualidade do trabalho docente e a própria educação como um processo que exige segurança e continuidade. Como levar a cabo, desenvolver a contento os projetos educacionais com uma mão de obra rotativa, que desconhece a escola, sua cultura, sua identidade e contexto?

Parece-nos, que, pensando um pouco mais profundamente sobre essa questão, que o Estado, ao adotar a contratação temporária como alternativa com menor impacto orçamentário, cria vários problemas para os gestores que precisam recorrer a um expediente no mínimo censurável para a preservação da coesão do seu grupo de docentes, para os alunos que precisam lidar com as constantes trocas de professores, mas, sobretudo para os docentes PSS, pelas questões já apontadas. Os efeitos da desigualdade e da insegurança são perniciosos para os

professores, sendo recorrente a percepção de que o governo do Estado do Paraná age com desrespeito aos educadores, ano após ano visto que suas ações ou omissões tendem a precarizar o trabalho docente, pois ao invés de realizar um planejamento que envolva alocação de recursos e realização de concursos opta pela ampliação do quadro dos PSS.

Importa registrar que o corpo docente constitui o elemento mais importante na realização do trabalho nas escolas. Dentre as condições desiguais esta, por exemplo, as dificuldades de tratamento de saúde, onde muitos professores PSS em função do medo da rescisão de contrato, acabam adiando a realização de consultas e tratamentos médicos conforme as informações do gráfico.

GRÁFICO 3 - PROFESSORES PESQUISADOS QUE ADIARAM CONSULTAS E TRATAMENTOS MÉDICOS POR SEREM PROFESSORES TEMPORÁRIOS 2012



Fonte: NAUROSKI, E. 2012

Esses dados se referem apenas a amostra pesquisada, pois não obtivemos informações detalhadas no que se refere ao número de consultas e afastamentos, especificamente sobre os professores temporários PSS, objeto deste estudo. A Secretaria de Recursos Humanos da SEED, não nos forneceu dados específicos, apenas indicou o *site* <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/> como fonte de pesquisa, onde verificamos somente a existência de dados gerais sobre os professores, funcionários e escolas, nenhuma informação sobre afastamentos por doenças ou tratamentos médicos.

Os números que obtivemos do sindicato em relação à saúde dos educadores referem-se de modo agregado ao conjunto dos docentes do estado. Não

existem informações específicas sobre consultas e afastamentos dos professores temporários PSS. Sabemos, com base nos relatos colhidos, que os professores não podem usar o Sistema de Assistência a Saúde – SAS, que existe para atender somente aos servidores concursados do estado. Assim, podemos presumir que as informações sobre a condição de saúde dos professores PSS podem ser ainda mais alarmantes, considerando por analogia os dados gerais sobre os problemas de saúde que tem atingido os docentes.

Ainda em relação aos efeitos do trabalho na saúde dos educadores, é ilustrativa a situação explicitada pela reportagem do Jornal o Diário³⁵, no qual aponta que mais de 50% dos atestados médicos de professores na rede estadual de ensino em Maringá e região são decorrentes de depressão. De Janeiro ao fim de Setembro de 2011, o total de afastamentos aumentou cerca de 40% em relação ao mesmo período de 2010. A informação é do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá. Os números levantados apontam que 1414 professores que pediram licença na região de Maringá entre Janeiro e Setembro de 2010, e, no ano de 2011, foram 1980 professores, o que evidencia uma alta de 40%.

Os docentes afastados, conforme indica a reportagem, são professores concursados que têm direitos assegurados, não correm o risco de perder o emprego. No entanto, é bem diferente a situação dos docentes temporários PSS, que mesmo tendo um contrato assinado com o Estado que prevê o direito ao auxílio doença em caso de afastamento por problemas de saúde superior a 15 dias, preferem não correr o risco de ter seu contrato rescindido e sua sobrevivência comprometida, uma vez que não existe, nas escolas, pessoal para substituir os professores substitutos.

Reforçando o quadro geral em relação à saúde dos professores, Batista (2010) apresenta em sua tese que, no município de João Pessoa – PB, verificou-se que

23,4% dos professores do Ensino Fundamental possuem alto nível de despersonalização, 55,5 % alto nível de exaustão emocional e 85,7% alto nível de realização pessoal no trabalho. Este último percentual, embora pareça contraditório é na verdade uma característica da Síndrome. As pessoas não atribuem ao trabalho a razão da sua estafa física e emocional. (BATISTA, 2010, p. 92-95).

³⁵ Disponível em: <http://maringa.odiariorio.com/maringa/noticia/501760/metade-dos-professores-afastados-tem-depressao/> - Acesso em agosto de 2013

Diante dos dados apresentados, podemos ponderar que, na condição de professores temporários, os problemas de saúde que afetam os PSS podem ser ainda mais perniciosos, em função da condição de desigualdade que cerca estes trabalhadores e do fato de que por conta dessa mesma condição, muitos preferem adiar tratamentos e consultas. Trata-se, portanto, de um contexto adverso de trabalho, que passamos a analisar em seguida.

4.5 ELEMENTOS PARA UMA SOCIOLOGIA DA ADVERSIDADE: INSTABILIDADE, MEDO E INSEGURANÇA

Parece-nos que as mudanças no mundo do trabalho que adentraram o serviço público têm se traduzido em relações e condições adversas de labor nas escolas. É adversa aquela condição de trabalho que gera oposição e oferece resistência à construção de significados positivos. Como vemos ao longo desta tese, os professores PSS, com frequência, são forçados a lidar com adversidades em seu trabalho. Tal situação se materializa quando, diante de suas obrigações e responsabilidades, e, ainda, em meio às expectativas de fazer bem seu ofício, se deparam com salas abarrotadas de alunos (40 em média), terem que preparar e ministrar aulas de diferentes matérias, trabalhar em até três turnos, em diferentes escolas. Além destas demandas, é preciso registrar que os mesmos encontram-se imersos numa atmosfera de medo e insegurança que decorre da natureza temporária e instável do seu vínculo contratual.

Na relação trabalho e adversidade, é a subjetividade deste docente como um todo que se vê envolvida em situações de sofrimento e mal-estar. De fato, enfrentar adversidades no cotidiano escolar não é um privilégio dos professores PSS. Seus colegas QPMs, por certo, também enfrentam. Contudo, o que queremos salientar é que a condição desigual de vínculo diminui consideravelmente os recursos e as possibilidades de lidar e resistir.

Outro aspecto igualmente crítico em relação a estes trabalhadores, além da sobrecarga de trabalho já apontada, se refere as dificuldades advindas da insegurança e da instabilidade que ronda sua condição de trabalhador temporário.

Algo confirmado pelos inúmeros relatos tanto nas entrevistas, quanto nos questionários aplicados, como podemos depreender desse depoimento:

Além daquilo que eu já te contei e que faz parte do nosso dia a dia, o que você acha dessa que me aconteceu no ano passado (2011)? Cheguei para dar aula como sempre eu fazia, fui até a sala dos professores pegar apagador, meus materiais e o diretor me chama do lado e diz, olha Vicente, infelizmente teremos que rescindir seu contrato. Ontem veio uma professora com ordem de serviço e nós vamos passar suas aulas para ela. Eu fiquei assim sem saber o que responder. Como minha mulher está grávida comecei a chorar. Tinha 31 aulas trabalhando em duas escolas. Meu salário despencou para metade, fiquei com 18 horas que tenho na outra escola. Naquele dia nem sei como consegui trabalhar. Não tive nem como me despedir dos meus alunos. Isso foi setembro, passei um ano cheio de apertos, precisando contar com a ajuda família. Só normalizei minha situação em fevereiro deste ano. Mas a gente nunca está tranquilo, fiquei meio traumatizado, cada pessoa diferente que vejo na sala dos professores, fico pensando, 'ai meu Deus, será que lá vem outra ordem de serviço?'. Aconteceu comigo, a gente sabe que acontece com outras colegas. Ninguém faz nada, não estão nem aí para a gente. (Entrevista, N.º 1, professor Vicente, PSS de Filosofia, 2012).

O conteúdo desta fala mostra a percepção em relação ao desrespeito e ao descaso por parte dos gestores públicos. A ordem de serviço está descrita como um benefício daquele professor que é estatutário, sendo um direito que lhe permite assegurar seu trabalho e sustento quando da necessidade de mudar de endereço ou cidade. Contudo, é preciso diferenciar que, em relação aos professores temporários, existe uma responsabilidade direta do Estado ao permitir que o direito de um se torne um instrumento de fragilização do outro, pois coloca os “PSS” numa situação de insegurança e instabilidade. Tal situação fragmenta a classe trabalhadora na medida em que o direito dos professores QPM gera dificuldades aos PSS. O sentimento de descaso, de desrespeito integra uma antinomia cruel para os PSS.

Ao se deparar diuturnamente com a possibilidade de ver sua sobrevivência ameaçada, seja pela rescisão do contrato ou diminuição de carga horária e conseqüente diminuição de salário, uma das professoras entrevistadas faz o seguinte registro:

A questão é que se você pegar muitas escolas você não tem tempo para estudar, pra fazer outros cursos para se aprimorar. Então na parte intelectual isso atrapalha bastante, trava você na parte de aprendizado, do conhecimento de pesquisa. Se sentir sempre insegura, com medo de quando chega uma pessoa diferente, se não é aquela que vai pegar o seu lugar! Então a gente acaba sendo afetada sim, pela instabilidade e porque isso é o pão nosso de cada dia. E você já fica insegura porque você não pode abrir coisas, comprar coisas, porque você não sabe se o mês que vem você vai receber. Sabe, não dá para se planejar, a gente não sabe como vai

ser o futuro. (...) Acrescentando que poderia ter um prazo para o PSS que eles colocassem lá um ano, mas que fosse realmente cumprido esse um ano. Que não tivesse essa possibilidade de sair no meio do ano ou dali dois meses alguém pegasse as aulas, se fosse pra ser um ano, que eles respeitassem. Que a gente pudesse ter alguma garantia, mesmo que fosse só naquele período, mas nem isso acontece. (Entrevista 02, Professora Elizabeth, PSS Ciências, 2012).

Há entre os PSS entrevistados, uma sensação de abandono, desamparo e impotência, por conta do modo como os gestores públicos concebem seu contrato e vínculo de trabalho. Os professores PSS ficam à mercê do jogo aleatório das circunstâncias, sem ter com quem contar, sem garantias, e vivendo no limite do medo e da incerteza de perder as aulas.

Outro tema igualmente problemático, diz respeito à manipulação do medo do trabalhador. O medo, como sentimento humano primitivo, se dirige aos impulsos regressivos que nascem da insegurança. No mundo corporativo, a principal causa a ser explorada pelo capital é a possibilidade sempre presente do desemprego e do que isso significa em termos de uma sociedade mercantilizada.

Em se tratando dos professores PSS, o medo é duplamente explorado. De um lado, pelo Estado que os coloca numa situação de sujeição, visto que seu contrato pode, por razões da administração ser rescindido sem maiores justificativas, algo que consta inclusive no contrato, conforme já analisado. Isso inibe os professores de um posicionamento mais combativo nas escolas. Eles não têm nenhuma garantia de que, se expondo, manifestando suas discordâncias e críticas, não venham a sofrer retaliações, ou ter seu contrato encerrado.

Muitas vezes, conforme as entrevistas realizadas nem a lei nem o contrato assinado são respeitados, com inúmeras situações em que professores têm seus salários atrasados, e passando por grandes dificuldades para se manter. A condição de trabalhador precário afeta sua família, sua vida, sua sobrevivência, com efeitos deletérios, conforme podemos ler no registro

A distribuição de aulas foi antecipada, as escolas receberam um prazo para entregar aos NREs o número de aulas de cada professor PSS, para que o salário do mês de fevereiro fosse pago e assim os professores não tivessem dificuldades financeiras, pois com o pagamento de Janeiro muitos já ficaram endividados (não consegui pagar as contas e estou devendo há dois meses, pois não recebi um centavo do pagamento de Janeiro. Assim como eu, muitos estão assim: há dois meses devendo). Quando fomos escolher as aulas no NRE disseram que nosso pagamento de fevereiro seria conforme o número de aulas que pegamos, no meu caso 32 aulas, mas quando liberaram a folha de pagamento, nada das aulas, apenas as que eu tinha o

ano passado, quatro aulas, o que me deu um pagamento pelo mês de fevereiro de R\$ 240,00 reais. O problema é que ninguém nos informou disso! Nem mesmo as escolas em que trabalhamos, fomos enganados e tratados, novamente, como escória e meros idiotas. Eu com mestrado e estou terminando o doutorado, nunca me senti tão humilhado em toda minha vida. (Professor A. M. União da Vitória. Carta aberta, 2013).

Do exposto, podemos perceber indícios de uma subjetividade que se constitui na mediação por fatores de estresse, de sofrimento e desgaste emocional. Acrescenta-se a isso os problemas em função das condições de trabalho no cotidiano escolar, dentre as quais o número elevado de alunos por sala³⁶, e, ainda, conforme registros colhidos no grupo dos professores em rede social, por determinação da SEED, no primeiro semestre de 2014, esta ocorrendo em todo estado o fechamento de turmas, fazendo ultrapassar o número de 50 alunos por sala, o que exige dos professores o preenchimento não de um, mas de dois livros de chamada. Além, é claro, de todos os outros desdobramentos que essa mudança implica em seu trabalho: burocratização, avaliações em larga escala, e uma jornada que se estende cada vez mais para além da escola e seus muros. Significa que um professor com 10 turmas, o que é comum para algumas disciplinas, poderá ter 20 livros de chamada e registros para fazer.

Tal conjuntura contraria, de maneira patente, as orientações da Conferência Nacional da Educação (CONAE), que aprovou em 2010 os seguintes números: na

³⁶ A situação da superlotação das salas de aula é recorrente no Paraná. Em 2011, uma mãe de aluno escreveu uma carta aberta à imprensa, indignada com a orientação dada às escolas para que houvesse unificação de turmas. Nos seus termos: “Pois bem, agora vamos colocar em prática: todos os alunos têm direito aos estudos; o próprio governo cobra isso dos pais, essa unificação, ou melhor, essa superlotação está tirando até a visão dos alunos dentro da sala de aula, pois com uma faixa de 45 alunos em cada classe, não tem espaço para nada; e mais, os educadores, que já têm um salário (maravilhoso), está sendo cortado uma parcela desse valor porque diminuiu as turmas, mas também diminuiu o salário correto. Quero informar que vou levar isso à público a partir desse momento como mãe. Como disse minha filha, é tanta conversa e tantos alunos que não sabemos nem quem está falando”. Realidade reforçada em 2014, conforme reportagem trazendo a seguinte matéria: “*Em crise de gestão, governo Richa manda fechar salas de aula no Paraná*”, onde se pode ler: “Professores, diretores e funcionários das instituições de ensino enunciam que a Secretaria de Estado da Educação (SEED), chefiada pelo vice-governador Flávio Arns (PSDB), está orientando pelo telefone o fechamento de turmas. O objetivo seria ‘cortar custos’ da máquina pública. Educadores ligados à área do Núcleo Regional de Londrina (NRE), no Norte, relataram ao blog que “professores estão perdendo aulas, horários não batem direito e alunos sofrem em salas superlotadas. Trata-se de algo que está acontecendo em todo estado”. Em outra matéria, é registrado: “Em Curitiba, comunidade vai às ruas contra fechamento de salas de aula”. No texto, a reportagem destaca: “A modificação do porte das escolas, como quer o governo Richa, mexe com as condições de trabalho dos educadores, bem como influencia na aprendizagem dos alunos. Ao eliminar turmas, sem discussão com a comunidade escolar, provoca-se a superlotação nas salas e a dispensa de funcionários e professores. Concomitantemente, cai a qualidade do ensino”. (grifos do autor). Estas matérias estão disponíveis em: <http://www.esmaelmorais.com.br/2014/02/em-crise-governo-richa-manda-fechar-salas-de-aula-no-parana/> - Acesso em fevereiro de 2014.

Educação Infantil, as turmas não devem ultrapassar 15 alunos; no Ensino Fundamental este número é de 20 alunos, e ao longo do Ensino Médio este número fica restrito a 25 alunos. Estas exigências são indicadas considerando questões que envolvem a qualidade e o aproveitamento dos estudos. Embora se tratem de indicações estabelecidas com base em longo diálogo e debate ocorrido durante a conferência, envolvendo um vasto corpo de especialistas, gestores, usuários e trabalhadores da educação, estas prescrições não têm força de lei, e até o momento não houve deliberação dos governos no sentido de regulamentar e fiscalizar o cumprimento das orientações da CONAE.³⁷

Acrescentam-se ainda as crescentes demandas do exercício da profissão, com uma realidade escolar convertida em fonte geradora de desmotivação para os professores. No conjunto dos elementos trazidos até aqui, caberia perguntar: o trabalho do professor PSS se intensificou?

4.6 O TRABALHO DOS PROFESSORES PSS SE INTENSIFICOU?

De acordo com Dal Rosso (2008), a intensificação do trabalho é observada quando se exige dos trabalhadores, individual ou coletivamente, maior empenho físico, psíquico e intelectual, no concurso dessas faculdades reunidas visando maior eficiência e produtividade. Para este autor, é intensificado o trabalho que se processa com maior exigência e densidade no dispêndio das energias dos trabalhadores, fazendo-os trabalhar mais, com maior esforço e empenho, exigindo engajamento e cooperação. As múltiplas e novas tarefas que vão sendo atribuídas aos trabalhadores trazem em contrapartida um maior desgaste, fadiga com efeitos sobre sua saúde e bem estar (DAL ROSSO, 2008).

Em relação ao campo pesquisado, os estudos sobre a intensificação do trabalho dos professores recebem contribuições de Apple (1989), que analisou seus efeitos na organização do trabalho nas escolas americanas, assinalando a perda de controle dos professores sobre seu trabalho e redução do tempo de descanso e interação entre os docentes. Essa diminuição na convivência social entre os pares interfere na constituição do planejamento do trabalho e, no limite, afeta a própria

³⁷ A íntegra do documento base de referência para a CONAE encontra-se disponível no site do MEC. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf - Acesso em fevereiro de 2014

identidade docente naquilo que a integra como uma profissão de autonomia pedagógica e independência intelectual (APLLE, 1989).

Pensando a realidade brasileira, Hargreaves (1995) assinala que o trabalho docente possui inúmeras características que o definem como uma atividade que sofreu processos de intensificação: exigência de maior responsabilidade no atendimento aos alunos, atualização no uso de novas tecnologias, cumprimento das exigências burocráticas. Sem desconsiderar os discursos veiculados pelas autoridades administrativas, que enfatizam o papel social do professor, sua missão, seu trabalho como vocação, uma ideologia que mitifica a figura do professor e o responsabiliza pelos bons resultados na educação.

Na impossibilidade de atender às diversas exigências e expectativas criadas em torno da docência, muitos profissionais se encontram frustrados, cansados e doentes (HARGREAVES, 1995). Os estudos de Oliveira (2004) indicam que o fenômeno da intensificação do trabalho docente é complexo e apresenta diferentes facetas, o que inclui novas demandas administrativas e pedagógicas, exigindo dos docentes a elaboração e participação em projetos 'inovadores', que demandam saberes transversais a serem obtidos em meio a pesquisas e reuniões, sem que para com isso os professores tenham tempo específico para tal.

Outro aspecto destacado pela autora e, também percebido no universo desta pesquisa, é o prolongamento da jornada de trabalho. No presente estudo, identificamos professores que se veem obrigados, para garantir seu sustento e da família, a trabalharem em três ou mais escolas, em diferentes períodos. Alguns, atuando manhã e noite como professores pelo regime PSS e durante a tarde em escolas particulares.

Quando questionado sobre essa questão, um dos entrevistados revelou:

Eu trabalho em três escolas, não por escolha; eu preciso fazer desse jeito. Pois se chegar um QPM e eu perder as aulas numa escola, ainda posso me garantir nas outras. É muito difícil um QPM, ficar lotado em mais de duas escolas. Desse jeito eu corro menos risco de perder minhas aulas. (Entrevista 06, Professor Daniel PSS matemática, 2013).

Essa tem sido uma das estratégias de sobrevivência adotada pela maioria dos professores PSS. No entanto, o reverso da medalha é o transtorno e o cansaço em ter que se deslocar para diferentes bairros, com pouco tempo para descansar e se alimentar. Muitos professores, para conseguir as aulas e efetivar o contrato de

trabalho, aceitam dividir a carga horária em diferentes escolas e horários, gerando aumento e sobrecarga de trabalho a que são sujeitos, conforme demonstra o gráfico abaixo, a partir da nossa amostra de pesquisa.

GRÁFICO 4 - PROFESSORES QUE AFIRMAM TER HAVIDO AUMENTO DE TRABALHO, 2012



Fonte: NAUROSKI, E. 2012

Essa situação é reforçada pelo depoimento de uma das docentes entrevistadas, que evidencia que se comparadas com as condições dos professores concursados o trabalho dos PSS é ainda mais intenso.

Eu mesma, durante vários anos, tive que aceitar a contragosto ter que dar aulas de diferentes matérias, que não tinham nada a ver com a minha formação. Sou licenciada em geografia e já dei aula de história, artes e sociologia. Assim como eu, vários colegas fazem o mesmo. Ou é isso ou a gente não consegue as horas para assinar o contrato. Além, é claro, de ter que se deslocar de uma escola para outra, e muitas são distantes. Muitas vezes eu fico sem almoçar, como uma besteira ou outra e fico com fome durante o dia. Fazer o que, se eu não aceitar tem outros que vão, e eu preciso pagar as minhas contas. Assim, vou levando do jeito que dá. Agora eu vou falar uma coisa, quando vem cobrança para o meu lado, planejamento, aquela lenga-lenga de sempre, eu não dou nem bola. Só sabem cobrar, mais não veem o duro que a gente dá e ainda ter que aguentar os alunos que a cada dia mais parecem delinquentes. (Entrevista 1, Professora Vanessa, PSS de Química, 2012)

Outra professora entrevistada também destaca além do desejo de não se manter na profissão, os efeitos que seu trabalho lhe causa:

Já faz alguns anos que trabalho como PSS, mas eu tenho dentro de mim uma certeza, não quero morrer como professora. Não sei o que aconteceu, mas nossa classe não tem mais valor, pelo menos os que trabalham com a

molecada. Assim que eu puder, vou fazer um concurso público, mas não para professora. Estou cansada dessa vida. Eu estou ficando uma pessoa agressiva e sem paciência. Brigo em casa. De uns tempos para cá, só consigo dormir à base de remédio. Nossa... Tem muitas histórias que eu poderia contar que aconteceram comigo ou com colegas que estão na mesma situação. Tinha uma professora com quem trabalhei, que toda vez que ia entrar em sala, começava a tremer e chorar. Hoje ela está afastada por depressão. Sabe, tudo isso acontece e ninguém faz nada. Eu me sinto sozinha, abandonada. (Entrevista 02, professora Elizabeth PSS de Ciências, 2012).

O relato mostra, portanto, o regime de contratação dos PSS se configura num tipo de trabalho com maior exposição a fragilidades, afetando a qualidade de vida destes docentes, algo que os coloca numa condição de desvantagem em relação às opções de que dispõem os docentes concursados.

Ressaltamos ainda que a obrigação de lecionar distintas matérias muitas vezes diferente daquela de sua formação, implica na intensificação de trabalho, com novas demandas de leitura, pesquisa e elaboração dos novos assuntos, diferentes dos temas estudados em sua graduação. Isso acarreta trabalho adicional, pois terá que elaborar e propor atividades distintas para cada uma das matérias lecionadas. Tal conjuntura, presente no cotidiano das escolas, não estaria a representar um quadro de trabalho intensificado?

Além das exigências e atribuições listadas acima, segundo Oliveira (2003), existe ainda um conjunto de novas exigências nas escolas que interferem no trabalho docente, reforçando o argumento da intensificação em meio aos novos padrões de organização do trabalho nas escolas e as demandas de urgência que surgem. Em seus termos:

Os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções [...] São muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem compelidos a responder. Sendo apresentadas sob o manto da novidade, essas exigências são tomadas como um imperativo por esses trabalhadores. Como se não pudesse haver voz dissonante, acabam por submeter-se a um discurso sobre a prática que se confunde com a própria prática, num mimetismo, numa falsa pragmática. (OLIVEIRA, 2003, p. 34)

Tomando como referência o conjunto dos relatos dos professores, existe um descontentamento com o volume crescente das demandas que lhe são impostas. O sentimento de insatisfação oriundo dessa realidade faz coro aos depoimentos da falta de apoio e reconhecimento do trabalho. Soma-se a isso, todo um ideário

discursivo instituído, especialmente nos anos de 1990, da responsabilização do professor pelos problemas da educação em geral.

Perspectiva esta que encontra assentimento no que anota Garcia e Anadon, a propósito do que foi analisado por Duarte (2014)

ser resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, em relação àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola. (...) Essas autoras, em suas pesquisas, verificaram que as reformas dos anos 1990, no Brasil, elegeram como retórica, entre outros aspectos, as emoções e subjetividades das professoras, a fim de instituírem certos ordenamentos nos currículos e no ensino e buscar a aquiescência e o engajamento dos docentes a essas reformas. Essa retórica conclama os docentes a tomarem para si a responsabilidade por suas vitórias e fracassos e a dividir com o poder público a gestão dos diversos problemas enfrentados pela escola, mesmo aqueles que ultrapassam seus muros. A intensificação do trabalho é confundida com o profissionalismo, sentimento este que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola (GARCIA; ANADON, *apud* DUARTE s/p)³⁸.

Desse modo, o indivíduo professor, como trabalhador temporário, se vê na eminência de sentir sua identidade se desintegrar frente ao peso das condições e relações de trabalho e das medidas de intensificação do seu trabalho, que afetaram seu corpo e sua mente.

Num paralelo entre as argumentações arroladas até aqui com o estudo proposto por Neves (1999) que, ao analisar em sua pesquisa de doutorado, o impacto das condições de trabalho sobre as professoras do Ensino Fundamental de João Pessoa, aponta para problemas de ordem emocional e psicossomática advindas das condições e relações de trabalho dessas professoras. O autor estabelece uma relação entre trabalho precário e saúde mental, que tem como causa as novas bases de organização social da vida laboral presentes também nos sistemas de ensino.

O desgaste mental e o estresse a que muitos docentes são submetidos afetam sua vida relacional podendo inclusive, comprometer o desenvolvimento de

³⁸ DUARTE, Adriana. Intensificação do trabalho docente. Dicionário do trabalho docente elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO – da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=66> – Acesso em fevereiro de 2014

sua carreira. O trabalho dos professores em geral, mas, sobretudo dos professores do PSS, acaba por lhes exigir um tempo redobrado para a preparação das aulas, produção de provas, correção de trabalhos, o enfrentamento de salas superlotadas, as condições de precariedade que se manifestam em coisas básicas, como falta de carteiras, materiais mínimos de expediente, a situação de abandono, falta de apoio e acompanhamento além de carga imposta por discursos reproduzidos da responsabilização do professor pelas situações de fracasso na escola.

Estes fatores produzem sofrimento e causam mal-estar entre os docentes, conforme nos chama atenção Noal (2003), que, em sua pesquisa sobre mal-estar docente, clarifica as implicações entre precariedade e subjetividade.

as alterações ocorridas nas últimas décadas contribuíram para a desvalorização do papel tradicional do professor. Se, por um lado temos as transformações sociais, políticas, econômicas e educativas que impõem novas exigências ao professor, por outro lado, a realidade de dificuldades e desafios assusta muitos professores (...) a chave do mal-estar estaria na desvalorização do trabalho docente e nas deficientes condições de trabalho nas salas de aula que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acabaria sendo considerado responsável. (NOAL, 2003 p. 27)

O mal-estar docente surge, portanto, como resultado de uma subjetividade padecente, algo que, para esta autora, se manifesta em sentimentos negativos ligados a estados de ansiedade, angústia, alienação, desmotivação, frieza e insensibilidade em relação ao sofrimento do outro.

Para Esteve (1999), outro pesquisador dessa temática, entre os fatores que contribuem para que ocorra o mal-estar docente, destacam-se as tensões próprias que podem ocorrer no relacionamento com os alunos, conflitos em sala de aula e as condições de trabalho em sentido mais amplo, que abrangem aspectos de renda, infraestrutura e realização profissional.

O mal-estar docente é um fenômeno social internacional (ocidental) que atinge principalmente professores e possui como agentes desencadeadores vários aspectos que vão desde a desvalorização profissional, as constantes exigências, as rápidas transformações sociais e tecnológicas, a violência, a indisciplina, entre outros aspectos, até as questões mais subjetivas referentes aos seus sentimentos perante essas exigências. Promove uma crise de identidade em que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão.” (ESTEVE, 1999, p.23).

O autor cita ainda relatório da Organização Mundial do Trabalho – OIT –, que coloca a profissão docente como uma das mais estressantes e desgastantes.

Ao pensarmos sobre essas considerações no bojo da realidade na qual se inserem os professores PSS, o quadro se torna ainda mais difícil, em parte pelos fatores já apontados, em outra, pelos dados que ainda serão trazidos.

Ao analisar aspectos do cenário educacional, Pochmann (2007) aponta melhoras na educação brasileira nos últimos anos³⁹. Contudo, este autor indica um desnível e despreparo dos docentes para implementarem uma educação de qualidade, capaz de responder aos desafios de crescimento da economia e satisfazer aos anseios da população por melhores oportunidades de trabalho.

Diante do que observa este autor, podemos ponderar em relação à realidade educacional paranaense, a partir do que indicamos anteriormente, se esse “desnível” e “despreparo” não estaria relacionado, entre outros fatores, também ao fato de os professores estarem submetidos à lógica do trabalho intensificado. Algo em parte reforçada pelo relato desse entrevistado,

nos intervalos das aulas e às vezes até no horário de aulas tem professoras que vendem perfumes, roupas, lingerie e cosméticos (...) tem algumas que levam artesanato para vender (...) tem um amigo meu, que também é professor, que faz bicos, dá aulas particulares para poder aumentar sua renda e poder pagar as contas no final do mês. Em nossas conversas é só cansaço e reclamação. Acho que é melhor a gente não pensar muito, senão desiste. (Entrevista n.º 02, Professora Elizabeth, PSS de Ciências, 2012)

Em visitas às escolas B e C, observamos que vários professores dividem a sala de aula com outras ocupações para complementar sua renda. Muitos dividem o horário entre as aulas com revenda de cosméticos, ou ainda com uma segunda atividade, trabalhando no comércio, oficinas, e ainda professores que, em tempo livre, faziam pequenos consertos domésticos para familiares e vizinhos.

Realizar outras atividades para complementar sua renda pode não configurar um quadro de intensificação de trabalho em sentido estrito, mas assinala que a limitação salarial é componente importante no quadro geral que afeta a vida dos docentes pesquisados, fazendo com que muitos se obriguem a aceitar ministrar

³⁹ Pochmann faz referência ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica): trata-se de uma nota do ensino básico no país. A avaliação se dá por uma escala que vai de 0 a 10. O indicador é composto pelo cálculo a partir das informações obtidas no Censo Escolar que são enviadas pelas escolas. As médias de desempenho são realizadas pelas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Saeb – para os Estados e o Distrito Federal, e a Prova Brasil – para os municípios. A média nacional subiu de 3,8, registrada em 2005, para 5,0 em 2012. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/videos/200911/ideb-2012> - acesso em 10 de agosto de 2012

diferentes disciplinas da sua formação, cumprir horários diferentes em mais de uma instituição de ensino, duplicando, às vezes triplicando sua jornada. Diante da conjuntura descrita, nos parece que o

processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. Essas evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbididade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p. 367)

Indícios de um trabalho intensificado já se anunciam no contrato que os professores PSS assinam. Podemos ver abaixo, um conjunto de deveres e obrigações que envolve seu ofício.

CLÁUSULA SÉTIMA – DOS DEVERES

São deveres do contratado em regime especial:

I – assiduidade; II – pontualidade; III – urbanidade; IV – discrição; V – lealdade e respeito às instituições constitucionais e administrativas a que servir; VI – observância das normas legais e regulamentares; VII – obediência às ordens superiores. Exceto quando manifestamente ilegais; VIII – levar ao conhecimento de autoridade superior irregularidades de que tiver ciência; IX – zelar pela economia e conservação do material que lhe for confiado; X- guardar sigilo sobre a documentação e os assuntos de natureza reservada de que tenha conhecimento em razão da função; XI – apresentar-se decentemente trajado em serviço ou com uniforme que for destinado para cada caso; XII – proceder na vida pública e privada de forma a dignificar sempre a função pública; XIII – submeter-se à perícia médica que for determinada pela autoridade competente; XIV – comparecer à repartição às horas de trabalho ordinário e às de extraordinário, quando convocado, executando os serviços que lhe competem. (Fonte: Documento fornecido pelo entrevistado Professor Valter. 2013. Adaptado pelo autor).

Contudo, na prática, as atividades desenvolvidas pelos docentes PSS vão bem além das estipuladas em contrato. Além do que se exige contratualmente dos PSS, é freqüente que muitos docentes se vejam na iminência de ter que aconselhar pais, orientar alunos em seu horário de intervalo, ajudar a equipe pedagógica em reuniões de planejamento, cooperar na organização de eventos, preparar avaliações, preencher diários, fazer correções de trabalho, participar e trabalhar nas festas organizadas pela escola e etc. Diante de tais exigências e imposições, o

professor se configura tornar cada vez mais um trabalhador flexível, multifuncional e polivalente. Mesmo se vendo obrigado a responder a estas demandas, a continuidade de seu trabalho não se encontra assegurada.

4.7 A INCERTEZA SOBRE O FUTURO

No quadro abaixo, podemos ver que do total (109) de professores que responderam o questionário para essa pesquisa, mais de 84% consideram insuficiente sua renda. Sendo que quando perguntado sobre a realização de outras atividades para aumentar sua renda, 50% dos professores disseram que sim. Tal situação se configura como dupla ou tripla jornada. Atuando em outras escolas da rede particular, dando aulas particulares em casa ou outras atividades, como as descritas anteriormente e reforçadas no quadro abaixo.

QUADRO 7 - VOCÊ CONSIDERA A SUA REMUNERAÇÃO SUFICIENTE PARA SUAS NECESSIDADES?

	Quantidade	Porcentagem
Sim	17	16%
Não	91	84%

Fonte: NAUROSKI, E. 2012.

A referência aos rendimentos, para efeitos de nosso estudo, não tem como foco analisar em minúcias o processo que envolve a progressão nos ganhos e na carreira dos professores efetivos. Nosso objetivo é evidenciar a condição oscilante e instável em que se encontram os ganhos do professor temporário, conforme já analisado. Diante dessa desigualdade contratual, um professor temporário, mesmo com uma carga-horária máxima de 40 h/aula, o que lhe permitiria ganhos de até R\$ 2.225,50 terá este valor reduzido para R\$ 1953,00 em função dos descontos de Instituto Nacional de Seguridade Social - INSS e Receita Federal, ou chegar a um valor ainda menor se houver outros descontos, conforme relatado nas entrevistas.

Conforme trás a tabela, a remuneração do professor PSS, e os ganhos estão relacionados ao tipo formação, se é graduado ou possui especialização, bem como ao mínimo de horas ministradas pelo docente.

TABELA 6 - COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DO PROFESSOR PSS (TABELA – VIGÊNCIA MAIO DE 2013 (AUMENTO 6,49%).

Aulas Semanais	Aulas Mensais	Valores em reais			
		*REPR LP	**REPR LC	***REPR SL	AUX. TRANSP.
1	4,5	55,64	41,73	38,95	16,23
2	9	111,28	83,46	77,89	32,46
3	13,5	166,91	125,19	116,84	48,69
4	18	222,55	166,91	155,79	64,92
5	22,5	278,19	208,64	194,73	81,15
6	27	333,83	250,37	233,68	97,38
7	31,5	389,46	292,1	272,63	113,61
8	36	445,1	333,83	311,57	129,84
9	40,5	500,74	375,56	350,52	146,08
10	45	556,38	417,29	389,47	162,31
11	49,5	612,01	459,01	428,41	178,54
12	54	667,65	500,74	467,36	194,77
13	58,5	723,29	542,47	506,31	211
14	63	778,93	584,2	545,25	227,23
15	67,5	834,56	625,93	584,2	243,46
16	72	890,2	667,66	623,15	259,69
17	76,5	945,84	709,38	662,09	275,92
18	81	1001,48	751,11	701,04	292,15
19	85,5	1057,11	792,84	739,99	308,38
20	90	1112,75	834,57	778,93	324,61
21	94,5	1168,39	876,3	817,88	340,84
22	99	1224,03	918,03	856,83	357,07
23	103,5	1279,66	959,76	895,77	373,3
24	108	1335,3	1001,48	934,72	389,53
25	112,5	1390,94	1043,21	973,67	405,77
26	117	1446,58	1084,94	1012,61	422
27	121,5	1502,21	1126,67	1051,56	438,23
28	126	1557,85	1168,4	1090,5	454,46
29	130,5	1613,49	1210,13	1129,45	470,69
30	135	1669,13	1251,86	1168,4	486,92
31	139,5	1724,76	1293,58	1207,34	503,15
32	144	1780,4	1335,31	1246,29	519,38
33	148,5	1836,04	1377,04	1285,24	535,61
34	153	1891,68	1418,77	1324,18	551,84
35	157,5	1947,31	1460,5	1363,13	568,07
36	162	2002,95	1502,23	1402,08	584,3
37	166,5	2058,59	1543,95	1441,02	600,53

Aulas Semanais	Aulas Mensais	Valores em reais			
		*REPR LP	**REPR LC	***REPR SL	AUX. TRANSP.
38	171	2114,23	1585,68	1479,97	616,76
39	175,5	2169,86	1627,41	1518,92	632,99
40	180	2225,5	1669,14	1557,86	649,22

Fonte: SEED/PR (2013). Adaptado pelo autor

Legenda das Abreviaturas dos Cargos - Atualizado em 22/01/2013 segundo informações do *site* da SEED.

REPR: Regime Especial Professor PSS,

REPE: Regime Especial Pedagogo PSS,

REPR LP(PF) – Regime Especial Professor PSS com Licenciatura Plena,

REPR LC(PD): Regime Especial Professor PSS com Licenciatura Curta (Fundamental - Séries Finais),

REPR SL(PC) – Regime Especial Professor PSS acadêmico.

Esta tabela nos permite visualizar progressivamente como é a composição salarial dos professores PSS, considerando-se a formação e a carga horária. Conforme informa a SEED, na composição destes valores encontra-se já incluída a hora-atividade. Incidem sobre estes valores os descontos do INSS e do Imposto de Renda proporcional ao rendimento, conforme dispõe a legislação vigente. Um professor com 40 h/a e com ganhos aproximados de 2.874,00 reais, com os descontos dos 11% do INSS e 7% do IRPF, teria um salário de aproximadamente 2.356,68 reais.

A próxima tabela, nos possibilita desenvolver uma análise comparativa dos avanços e progressões, bem como dos rendimentos, que compõem a carreira dos professores pertencentes ao QPM, os quais possuem um plano de carreira que lhes assegura o aumento progressivo de seus ganhos. O plano de carreira como documento norteador trás segurança ao professor QPM, possibilita o planejamento a médio e longo prazo de sua vida, do retorno que terá em termos salariais dos investimentos realizados em sua qualificação.

Se observarmos as duas tabelas em relação aos rendimentos, podemos fazer a seguinte comparação: um professor QPM de nível I, com licenciatura plena, em início de carreira, conforme consta na tabela 6, na primeira coluna, terá um salário de 2.225,52, sem considerar os descontos. Este salário é inferior ao de um docente PSS com a mesma formação que esteja iniciando seu contrato no estado com a mesma carga horária, em torno de 2.618,00. Isso se deve a ajuda de custo para deslocamento e transporte, um valor que lhe é pago proporcionalmente a sua

carga horária. Um benefício que sozinho representa muito pouco nos ganhos dos PSS, considerando os fatores já apontados, como suas adversidades e a natureza do seu vínculo de trabalho.

Em relação ao professor QPM, observamos na tabela que os valores vão subindo consideravelmente. Ao chegar ao nível II, na coluna 11, com o tempo de serviço podendo variar para mais ou para menos e dependendo dos cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação que fizer, seu salário será de 4.531,40 reais.

TABELA 7 - REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DO QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO EM 2013

Remuneração dos professores do quadro próprio do magistério em 2013											
Auxílio transporte 24% do Nível - Classe 5 (art. 26):324,61											
Jornada 20 horas	Classes										
Níveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nível III	2.378,99	2.497,94	2.622,84	2.753,98	2.891,67	3.036,26	3.188,08	3.347,48	3.514,85	3.690,59	3.875,13
Nível II /G7	1.390,95	1.460,49	1.533,52	1.610,19	1.690,70	1.775,24	1.864,00	1.957,20	2.055,07	2.157,82	2.265,70
Nível I / F6 Ingresso	1.115,76	1.168,40	1.226,82	1.288,16	1.352,56	1.420,19	1.491,20	1.565,77	1.644,05	1.726,26	1.812,57
Auxílio transporte 24% do Nível - Classe 5 (art. 26):324,61											
Jornada 40 horas	Classes										
Níveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nível III	4.757,98	4.995,88	5.245,68	5.507,96	5.783,34	6.072,52	6.376,16	6.694,96	7.029,70	7.381,18	7.750,26
Nível II /G7	2.781,90	2.920,98	3.067,04	3.220,38	3.381,40	3.550,48	3.728,00	3.914,40	4.110,14	4.315,64	4.531,40
Nível I / F6 Ingresso	2.225,52	2.336,80	2.453,64	2.576,32	2.705,12	2.840,38	2.982,40	3.131,54	3.288,10	3.452,52	3.625,14

Fonte: SEED/PR – agosto de 2013. Adaptado pelo autor

Quando consideramos que ambos os professores do QPM e PSS, em início de contrato ambos graduados com licenciatura, tem os salários aproximados, é preciso ter presente a diferença progressiva entre os ganhos destes profissionais em relação à carreira. Se bem que não se possa a rigor, falar em carreira dos PSS.

A condição desfavorável dos PSS incide sobre a composição do seu salário, situação muito presente entre os professores, conforme anotamos depoimento de professor em rede social.

Sempre a mesma conversinha. Não sei se repararam, mas nas paralisações, passeatas do ano passado, a APP cobrou do governo que pagasse os PSS por titulação (quem fosse formado ia ganhar mais. Quem tivesse pós ia ganhar um pouco mais, só não ia contar mestrado, só pós - ele se comprometeu a isso) o que foi mais uma ilusão, pois ele está pagando menos para quem não é formado. Nós, formados, com pós (até mesmo mestrado), continuamos recebendo o valor inicial (mínimo). Isso quando recebemos. No caso da pós, não houve alteração nenhuma,

novamente não cumpriu! Eu acho que isso deveria constar na pauta da greve também, pois foi uma das promessas (para mim, compromisso assumido) do nosso "ilustre" governador (Professora T. C. Rede social, 2014).

Vale registrar que nessa pesquisa nos deparamos com professores que tiveram sucessivos contratos, chegando a trabalhar como temporários por até 12 anos, sem que com isso houvesse qualquer acréscimo ou incorporação de outros valores. Os salários, contudo, seguem variáveis conforme o número de aulas que ministra. Todo o tempo de serviço do PSS não conta para efeitos de progressão, exceto para fins de aposentadoria e para pontuação quando o professor vier a participar de outro Processo Seletivo Simplificado.

Porém, não se trata somente de uma questão salarial: diz respeito a um conjunto de direitos e garantias, conforme já descrito, que o coloca numa condição de desigualdade, de fragilização social. Não sabendo nem por quanto tempo poderá contar com seu trabalho e com seu salário, o futuro dos professores PSS permanece no horizonte da incerteza.

Perspectiva diferente para os professores QPM, que experimentam a sensação de segurança, a confiança no futuro como um professor concursado, dada pelo plano de carreira e pelo salário que poderá conquistar. Sabe que cada curso ou palestra de que participar, que o investimento feito em sua qualificação terá retorno na forma de aumento salarial e reconhecimento, pois é disso que se trata um plano de carreira.

Poder planejar a vida em médio e longo prazo, assumir compromissos financeiros, como poder financiar um carro, adquirir uma casa ou ainda planejar a educação dos filhos são possibilidades concretas para um trabalhador com estabilidade.

Estas expectativas e possibilidades não estão ao alcance dos professores temporários. Embora cumpram a mesma função, recebam as mesmas cobranças, tenham as mesmas obrigações e responsabilidades, são tratados como profissionais de segunda classe. Não são dotados dos mesmos direitos e reconhecimento. Nos últimos anos esta é a condição dada pelo governo a mais de 23 mil educadores em todo o estado.

Em relação às condições de trabalho e renda, em vistas de observação nas escolas, foi possível registrar comentários diversos bastante pertinentes ao foco

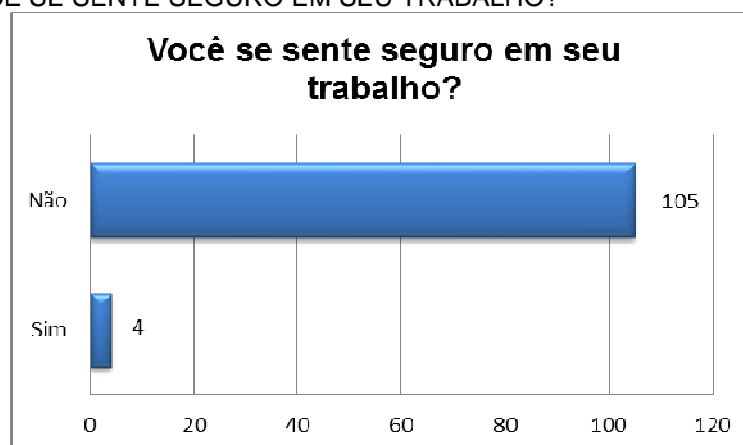
desta tese. Na sala dos professores, um docente comenta: “professor PSS, significa Professor Sem sorte, Sem Serviço, Sem Salário, Sem Sucesso”, ou ainda, “PSS, Professor Sempre Submisso”. Ao que os colegas próximos concordam e uma das professoras presente comenta: “seria cômico, se de fato não fosse trágico, pois vivemos de sonhos, de ilusões, o sonho de comprar um carro, construir uma casa, ou ter filhos, tudo sempre adiado.” De fato o tom coloquial e espontâneo destes comentários significa que, para estes professores, a vida segue sendo postergada e o seu futuro hipotecado.

É nesse contexto que muitas vezes as exigências se manifestam em relação ao trabalho dos professores, como cobrança por eficiência de resultados, execução de múltiplas tarefas, capacitação, produção e gerenciamento do seu ofício. Somando-se a isso, a imposição de condições precárias à realização do trabalho ao terem que lidar com salas superlotadas, poucos recursos didáticos, carga horária elevada, e, no caso dos PSS, com o agravante permanente da insegurança e da instabilidade na condição de trabalhador temporário, conforme o relato que segue:

Você fica aguardando a classificação. Daí o chamamento,. Daí eles irão conferir toda a documentação. E aí vão encaixando aonde for possível, ou seja, as aulas que restaram dos QPM. As aulas que restaram são as que eles dão para os PSS, que sai muito de licença, gestação, aposentadoria, ou não fecham as 40 horas, então o ruim disso é que a gente sempre tem que pegar mais que um colégio para fazer um número de aulas porque eles não abrem contrato se você não tem um número x de aula. É em torno de 18 aulas em sala. E 25 no caso com as horas-atividade. Então seria 18, e para isso tem professor que pega 2 ou 3 colégios para fechar 30, 40 horas, que é o máximo. Então se desloca de uma escola para outra. De repente aparece a pessoa que saiu de licença, e o professor perde essas aulas, então essa instabilidade, essa pressão que você fica, além do trabalho de lidar com os alunos, de horário, de você vencer o conteúdo e, ainda mais, de uma hora pra outra você perder o seu trabalho. (Entrevista 02, - Professora Elizabeth, PSS Ciências, 2012).

Situação reforçada pelos dados do gráfico, cuja insegurança relatada aparece também no grupo de 109 professores que responderam o questionário.

GRÁFICO 5 - VOCÊ SE SENTE SEGURO EM SEU TRABALHO?



Fonte: NAUROSKI, E. 2012

Da amostra de nossa pesquisa, identificamos que 105 professores (do total de 109) que responderam o questionário *online* se sentem inseguros em relação ao futuro de seu trabalho. De tal sorte, que, como assalariado, tendo que sobreviver em uma sociedade mercantilizada, faz com que não seja possível planejar a vida e assumir compromissos econômicos de maior duração.

Na tabela abaixo, podemos observar o número de professores com suas respectivas cargas horárias. Sendo que, do universo de mais de 23 mil professores temporários do Estado, somente 704 possuem 40 h/a. O grupo maior se encontra entre aqueles que possuem uma carga horária entre 15 h/a a 35 h/a. Conforme foi possível constatar nos relatos e questionários, as dificuldades se manifestam igualmente entre os docentes que possuem maior ou menor carga horária, pois muitos se dividem em diferentes períodos e em duas ou três escolas. Uma jornada extenuante que inclui um volume crescente de provas e trabalhos para corrigir. Outros que possuem vínculos em escolas particulares, chegando a trabalhar por três turnos.

TABELA 8 - CARGA HORÁRIA DOS PROFESSORES PSS POR NÚMERO DE HORAS AULA. PARANÁ 2013

Carga horária dos professores PSS por número de horas aula.				
HORAS	Total de Cargos	Licenciaturas		
		PC* Acadêmico	PD** Curta	PF*** Plena
1 HORA	90	8		82
2 HORAS	56	7		49
3 HORAS	231	35	3	193
4 HORAS	155	24	4	127
5 HORAS	623	98	7	518
6 HORAS	262	51	1	210
7 HORAS	531	87	6	438

Carga horária dos professores PSS por número de horas aula.				
HORAS	Total de Cargos	Licenciaturas		
		PC* Acadêmico	PD** Curta	PF*** Plena
8 HORAS	215	34	2	179
9 HORAS	678	85	7	586
10 HORAS	319	41	1	277
11 HORAS	643	93	6	544
12 HORAS	78	7		71
13 HORAS	963	120	4	839
14 HORAS	312	38	2	272
15 HORAS	1320	77	7	1236
16 HORAS	1704	258	7	1439
17 HORAS	124	16		108
18 HORAS	1340	182	6	1152
19 HORAS	1328	189	4	1135
20 HORAS	1150	16		1134
21 HORAS	604	64	6	534
22 HORAS	1016	109	4	903
23 HORAS	424	50	2	372
24 HORAS	140	11	1	128
25 HORAS	636	70	5	561
26 HORAS	1160	121	2	1037
27 HORAS	150	10		140
28 HORAS	626	53	2	571
29 HORAS	828	78	2	748
30 HORAS	1609	116	2	1491
31 HORAS	2388	139	7	2242
32 HORAS	3497	178	4	3315
33 HORAS	41	1		40
34 HORAS	22			22
35 HORAS	102	2		100
36 HORAS	64			64
37 HORAS	13			13
38 HORAS	5			5
39 HORAS	4			4
40 HORAS	704	1		703
41 HORAS				
42 HORAS				
43 HORAS				
44 HORAS				
Total do Vínculo no Estado	26155	2469	104	23582

Fonte: SEED/PR (2013) Adaptado pelo autor

Legenda: *PF: professor PSS com Licenciatura Plena - **PD: professor PSS com Licenciatura Curta - ***PC: professor PSS acadêmico

Como se pode observar, os professores temporários não recebem gratificações, promoções, progressões ou avanços por tempo de serviço ou qualificação. Conforme demonstra Souza (2011), os professores PSS

licenciados ou em processo de formação são contratados para suprir os afastamentos dos professores efetivos, tendo seus salários calculados,

principalmente, a partir das aulas efetivamente ministradas, uma vez que os adicionais e as gratificações, como demonstrado, não chegam a representar 25% da remuneração total, no período analisado; ao contrário dos professores efetivos, onde gratificações e adicionais, podem representar cerca de 50% da remuneração (SOUZA, 2011, p. 170).

Somando-se a isso, como chama atenção Oliveira (2003), há aspectos ainda mais problemáticos referentes à intensificação do trabalho docente, devido a atividades desenvolvidas a partir de demandas que extrapolam sua função tradicional de ensinar:

a realidade marca o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Ao analisar as consequências dessas novas demandas sobre os professores de ter que ir além do foco pedagógico e desenvolvimento cognitivo, da mudança na cultura escolar e da pressão que isso gera nos docentes Codo (1994), chama a atenção para efeitos como a desmotivação pessoal, altos índices de desistência, afastamentos, abandono, absenteísmo e insatisfação com a profissão. Realidade confirmada pelas informações da tabela abaixo, na qual 65% dos educadores entrevistados pensam em desistir e muitos só não o fazem, conforme os relatos, por não terem outra opção de carreira profissional.

TABELA 9- QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE PENSAM EM DESISTIR DA CARREIRA DE DOCENTE DEVIDO AS EXPERIÊNCIAS JÁ VIVENCIADAS NA ÁREA

Pensam em desistir da carreira	Quantidade	Porcentagem
Sim	70	65%
Não	38	35%

Fonte: NAUROSKI, E. 2012.

As condições dos professores PSS, nos moldes como tem funcionado nos últimos anos, representam uma realidade institucionalizada, verdadeiro ícone da precarização e proletarização dos docentes no Paraná. Como categoria de profissionais, se encontram marcados por limites e fragilidades, que, segundo Costa (2009), tem ocorrido o assalariamento “associado à precarização profissional; 3) perda do controle sobre o seu trabalho; 4) transformação da categoria num

trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) caracterização do professor como produtor de *mais-valia*” (COSTA, 2009, p. 95). Ou seja, esse autor os professores estão sendo tratados como uma massa de mão de obra homogeneizada, estando ausente um aspecto importante, que os define como profissionais e indivíduos com autonomia e independência intelectual.

Ainda conforme argumenta Zaragoza, o trabalho do professor encontra-se fragmentado, fazendo com que o mesmo precise lutar simultaneamente

em frentes distintas: deve manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso, deve atender individualmente as crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, mas também aos mais lerdos, que têm de ir mais devagar, deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas tarefas para o centro, atender freqüentemente a problemas burocráticos. Conclui-se um número crescente de estudos realizados em países desenvolvidos que mostram que os educadores correm o risco de esgotamento físico e mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas a seu trabalho. (ZARAGOZA, 1999, p. 58- 59).

Além dessas exigências descritas por Zaragoza, que requer que os professores tenham que lidar com situações ambivalentes envolvendo uma forte carga emocional, os professores PSS ainda se deparam com uma condição piorada de trabalho devido à instabilidade de sua relação de trabalho e as consequências advindas dessa condição. No estado do Paraná, ao manter 31% de professores como PSS, criou-se uma subcategoria de profissionais na educação, que perderam o controle do seu trabalho: vivenciam o medo da rescisão de contrato; sobrevivem na impossibilidade de planejar sua vida, enfrentando obstáculos para melhorar sua qualificação. Profissionais que se encontram diante de uma perene sensação de insegurança econômica. Como se não bastasse, é exigidos dos professores uma quantidade de ações e de comportamentos que envolvem situações de “autocontrole” de “jogo de cintura” no enfrentamento dos problemas cotidianos do trabalho escolar. Numa palavra, a subjetividade destes docentes é tensionada ao seu limite, frente às contradições que os esgotam física e mentalmente. No sentido de analisar e compreender essa realidade, bem como seus desdobramentos na vida dos professores PSS, passamos ao próximo e último capítulo desta tese.

CAPÍTULO 5 - “SER PROFESSOR É COMO SER UM EQUILIBRISTA, UM MALABARISTA, COM TUDO O QUE TEM ADMINISTRAR”:

“À medida que a esfera do trabalho se alarga, a do sorriso diminui”

Octavio Paz

Inicialmente, cumpre estabelecer que o interesse pela relação entre trabalho e saúde dos trabalhadores se deu tardiamente, e somente nos últimos anos tornou-se objeto de interesse e investigação da Sociologia do Trabalho, havendo nesse enfoque a confluência de estudos interdisciplinares. (LINHART, 2011). Contudo, reiteramos que o perfil e teor desta tese são eminentemente sociológicos, mantendo distinção entre as fronteiras que cercam as abordagens da Psicologia Social.

Posto esse registro, avaliamos que a realidade vivenciada pelos professores temporários PSS, apresenta-se como uma condição de trabalho marcada por inúmeras situações de mal-estar onde sofrimento torna-se um sintoma por excelência dessa condição. O binômio mal-estar/sofrimento está expresso nos relatos dos professores pesquisados, muitos dos quais serão trazidos neste capítulo.

A análise dos sentidos e significados desse binômio (mal-estar/sofrimento) nos leva ao diálogo com algumas contribuições advindas da Psicodinâmica do Trabalho. Essa abordagem, com forte influência na produção francesa, traz um aporte conceitual que se assenta numa construção teórica interdisciplinar, com contribuições advindas da Psicanálise, da Sociologia e da Antropologia. Constitui-se em uma linha de pesquisa ampla e abrangente, em franco diálogo com outras disciplinas, como a Medicina, Psicologia e Ergonomia (DEJOURS, 1987).

Na visão de Dejours, trata-se de uma perspectiva que assume para si o fardo de analisar a tensa relação entre saúde e trabalho, contudo, numa concepção ampliada de saúde que envolve aspectos subjetivos, sociais e existenciais. Seu foco é pensar a organização do trabalho e suas implicações no bem estar físico e mental dos trabalhadores, atentando para os aspectos qualitativos em relação ao prazer ou sofrimento que podem advir do trabalho.

As análises prosseguem nas implicações do trabalho na vida social e relacional dos trabalhadores, em que medida o trabalho pode ser fonte geradora de bem estar, realização ou pelo contrário, em dor, sofrimento e alienação dos

trabalhadores (DEJOURS, 1987). Ou ainda uma mistura de ambos, sofrimento e realização.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de ressituar o trabalho como área de estudos num plano qualitativo, naquilo que conserva e afeta o sujeito que trabalha em sua subjetividade. Assim pensado, o trabalho se coloca como elemento central na constituição do indivíduo que trabalha de seu ser social, de sua identidade. Nessa ótica, a Psicodinâmica do Trabalho estabelece um profundo diálogo com a Sociologia do Trabalho, indo além da abordagem psicanalítica clássica, pois a relação subjetividade/trabalho se coloca num plano que transcende as relações objetais e ainda se distancia daquela visão da psiquiatria que restringe seu olhar a rotular os sintomas e classificar doenças. (DEJOURS, 1987).

A principal diferença entre a Psicodinâmica do Trabalho e outras abordagens que estudam a relação indivíduo e trabalho se dirige ao que Dejours (1987) denomina de normalidade doentia, um comportamento que se traduz em ações de aceitação da pressão e do sofrimento causados pelas condições e relações de trabalho. Existe, no entendimento deste autor, uma relação dialética entre dor e prazer, configurando numa dinâmica complexa, que se tornou o objeto desta nova disciplina. Neste ponto, encontramos uma clara confluência com o foco de análise perquirido nesta tese.

A base epistêmica da qual parte Dejours é a psicanálise freudiana e suas contribuições para analisar e compreender a problemática relação entre indivíduo e sociedade. Para Freud, o processo civilizatório que emerge a partir do trabalho limita o homem moderno na sua busca pelo prazer, principalmente porque a civilização só se torna possível, na medida em que exige dos homens a renúncia à realização de seus impulsos. Essa limitação é imposta como condição para a vida em sociedade. (FREUD, 1987).

Apesar dos confortos da vida moderna, a sociedade é marcadamente uma realidade limitadora e disciplinadora, suas instituições e moralidade funcionam como fronteiras a estabelecer os limites entre o que se quer e o que é possível. Para Freud (1987), a cultura poderia ser uma alternativa a partir da qual o indivíduo poderia vir a sublimar⁴⁰, isto é, encontrar caminhos socialmente aceitáveis para a

⁴⁰ O sentido que empregamos o conceito de sublimação é desenvolvido por Dejours, que o toma como uma condição para que o indivíduo obtenha equilíbrio psíquico no trabalho. Isso ocorre quando

realização de seus desejos. Concordamos com Dejours que o uso da palavra desejo e não impulso é mais adequada, considerando se tratar de uma noção recorrente nas análises da Psicodinâmica do Trabalho e, também devido ao termo impulso estar associado a diferentes variações dentro das correntes psicanalíticas. Outra justificativa se encontra na presença desta noção das análises desenvolvidas pelo próprio Dejours (1987, 1999, 2004).

Prosseguindo, no desenvolvimento do mundo capitalista, a cultura se converte em fetiche, impossibilitando a conciliação entre o indivíduo e a sociedade. Algo percebido por Freud ao mostrar que o trabalho passa a ser o aspecto definidor do *ethos* da sociedade ocidental. A felicidade então permanece como projeto sempre adiado na vida em sociedade, restando uns poucos momentos de liberdade na realidade doméstica (FREUD, 1987).

Essa condição em relação ao homem moderno, faz com que Freud (1987, p.26) manifeste seu realismo pessimista apontando “três fontes do nosso sofrimento: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na Sociedade”. O preço da civilização, no viés freudiano, é a condição perpétua de renúncia e repressão que a sociedade impõe aos homens naquilo que Freud definiu como mal-estar na civilização.

Quando pensamos a realidade dos trabalhadores temporários da educação paranaense, aventamos o quanto a precariedade representa um elemento potencializador desse mal-estar. Não só a condição humana é de infelicidade perante a sociedade moderna repressora, como, em função do trabalho, no foco em que discutimos nessa tese, em várias situações, o trabalho, suas condições e relações, surge como um obstáculo ao prazer e realização dos professores em suas atividades.

As contribuições de Dejours em suas investigações sobre o mundo do trabalho colocam em cheque a noção idealizada de homem-trabalhador, advinda das teorias de administração mais contemporâneas. Num certo sentido, tornou-se

a libido que é energia sexual se dirige a objetos culturalmente e socialmente aceitos. Assim o trabalho representa uma importante fonte de sublimação na modernidade. No entanto, adverte o autor, com a não existência de formas disponíveis para transformar o sofrimento em ação criativa no trabalho, tem-se situações de sofrimento patológico. O reconhecimento no trabalho é um fator importante para que aconteça a sublimação e a formação da identidade do indivíduo. (DEJOURS, 2004)

insuficiente, para não dizer ideológico, falar dos aspectos motivacionais e satisfação no trabalho, sem levar em conta os tensionamentos deste campo, os aspectos críticos e problemáticos, muitos já indicados anteriormente, presentes no universo de trabalho dos professores de nossa amostra.

Para Dejours, é preciso tomar conhecimento e analisar em profundidade um certo tipo de normalidade adoecida nos trabalhadores que ele analisou, algo que se traduz na naturalização dos males advindos do trabalho. Entre os professores que pesquisamos notamos algo parecido. Em face de suas condições de trabalho e da falta de opções que seu regime de contrato lhes impõe, muitos docentes justificam os problemas que enfrentam como inerentes ao seu ofício. Analisaremos a complexidade destes fenômenos a partir da descrição interna de sua dinâmica.

5.1 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NEGATIVA A PARTIR DO TRABALHO

A noção de sofrimento assume contornos diferenciados, conforme assinala Dejours (2004), que vê na relação entre trabalho e sofrimento uma atividade prática que vai além da experiência, pois o sofrimento afetivo, que é absolutamente passivo, é o “resultado do encontro com o real”, e “ao mesmo tempo marca uma ruptura da ação, ele não é apenas o resultado ou o fim de um processo que une a subjetividade ao trabalho. O sofrimento é, também, um ponto de partida.” A subjetividade, assim, torna-se o centro dessa dinâmica. Visto desta forma, o “sofrimento se torna um ponto de origem na medida em que a condensação da subjetividade sobre si mesma anuncia um tempo de dilatação, de ampliação, de uma nova expansão sucessiva a ele”. (DEJOURS, 2004, p. 27)

Na explicação do sofrimento, Dejours o concebe como não somente resultante da relação do sujeito com o real, mas também como sendo

ao mesmo tempo proteção da subjetividade com relação ao mundo, na busca de meios para agir sobre o mundo, visando transformar este sofrimento e encontrar a via que permita superar a resistência do real. Assim, o sofrimento é, ao mesmo tempo, impressão subjetiva do mundo e origem do movimento de conquista do mundo. (DEJOURS, 2004, p. 28).

Nessa ótica, o sofrimento é ao mesmo tempo um limite e uma oportunidade. Limite quando encerra a subjetividade no confronto com a realidade, traduzido na

forma expressa de um sofrer, como dor, desconforto, angústia, ansiedade, tristeza e outras variantes. Como oportunidade, o eu que sofre na sua totalidade subjetiva pode perceber o sintoma como uma chance de desenvolvimento, de reconhecer as causas de seu sofrer, abrindo caminho para a superação para que sejam postas em ação estratégias de afirmação, defesa e resistência.

Tomando essa leitura como referência, quando pensamos o trabalho docente dos professores temporários PSS, salta aos olhos que, no caso desses profissionais, a dimensão do prazer se desloca para momentos de sociabilidade vividos na relação intersubjetiva com seus alunos e seus pares. O professor busca se preservar, resistir ao sofrimento, dando-se conta de sua realidade, num primeiro momento, como limite, inclusive ao seu bem estar. Muitas vezes, não podendo faltar ao trabalho sob risco de rescisão contratual, se acomoda, faz um mínimo, “entra no jogo”, “dança conforme a música”. O que pode ser visto como conformismo revela, em muitas situações, formas possíveis, mesmo que restritivas, de se defender, de se preservar, tentativas de superar o sofrimento que lhe aflige e as adversidades que enfrenta.

Outras formas de defesa e resistência se apresentam naquilo que se expressa pelos vínculos de amizade construídos com seus pares, no apoio mútuo, em laços de solidariedade. Um bom exemplo disso acontece no grupo dos professores PSS do Paraná em rede social, assunto que ocupará o final desse capítulo. As conversas e interlocuções na sala dos professores, mesmo as “fofocas”, o “falar mal” da direção, de tratamentos recebidos, dos alunos e das “pessoas que existem para dificultar nossa vida”, não deixa de ser uma maneira, mesmo que caricaturada, de defesa desse sujeito que se sente oprimido, limitado pelas condições de trabalho. O sofrimento como oportunidade de superação, se verifica também no reconhecimento dos alunos em meio aos diálogos e vivências dentro e fora da sala de aula. Mesmo diante da sobrecarga de trabalhos e do cansaço, quando conhecimentos compartilhados, em meio a aproximações e afastamentos o trabalho pode ganhar novos sentidos e significados.

No entanto, de diferentes formas, o sofrimento se espalha num conjunto variado de situações que mediam seu trabalho no cotidiano da sala de aula, afetando o bem estar dos professores. Algo que pode ser ilustrado pela resposta desta professora, quando lhe foi perguntado se alguma vez ficou doente, passou mal

por conta do trabalho, ou teve que adiar tratamento de saúde e consultas por ser professora PSS.

Sim, tenho crises de enxaqueca todos os anos, sofro de estresse também (aí a enxaqueca vem). Cansei de ir trabalhar passando mal por não querer deixar ninguém na mão, sempre busco fazer exames em épocas de férias ou no dia de folga. Muitas vezes evito faltar. (Entrevista 03, Professora Rita, PSS de Ciências, 2012).

A fala da professora deixa transparecer o seu compromisso moral no trabalho. Evitando faltar para “não deixar ninguém na mão”, ela assume para si uma sobrecarga com consequências diretas sobre sua saúde. Trata-se de um comportamento que observamos na amostra pesquisada.

Podemos indagar sobre os efeitos cumulativos do auto-sacrifício em prol da educação. Um horizonte perturbador que anuncia, quando no curso do tempo, que os desabafos com os pares, o sorriso e reconhecimento dos alunos não são mais suficientes para substituir um plano de carreira, os direitos e as garantias que estão fora de seu alcance na condição de PSS. Na diminuição de seus direitos como profissional e pela desigualdade contratual, a professora descreve:

Para ser sincera, não vejo vantagem, não temos estabilidade, não temos garantias de ter aquelas aulas durante o ano todo. Podemos perdê-las a qualquer momento, não escolhemos as turmas que gostaríamos de trabalhar, não temos progressões, não ganhamos por qualificação. Enfim, acho que falta muita coisa para atingirmos ainda. Há escolas que fazem diferença entre professor padrão (professores concursados) e professor PSS, outras não. Eu não vejo diferença em questão de função, afinal, padrão ou PSS, damos aulas do mesmo jeito. Mas existem muitas diferenças em ser PSS... (Entrevista 03, Professora Rita, PSS de Ciências, 2012).

Outro aspecto da situação vivenciada por essa professora, aliás, um traço comum na amostra pesquisada, diz respeito não somente às atividades que se prolongam para além da escola, mas do prolongamento das preocupações e problemas do ambiente de trabalho, demonstrando o quanto as fronteiras entre a vida laboral e a vida pessoal são fluidas e imbricadas. “Não sou daquelas pessoas que conseguem deixar os problemas no trabalho. Muitas coisas que me afetam, acabo levando junto e isso afeta minha vida social e familiar”, (Depoimento registrado em vista a escola C, 2013)

Podemos dizer, que a realidade que circunscreve o indivíduo trabalhador numa realidade categorial que o situa no lugar, e, portanto, num espaço que é o

trabalho, tem-se uma relação que o constitui tanto em relação a sua realidade material e infraestrutural, quanto na relação com as pessoas no ambiente escolar. Dessa forma, tem-se um conjunto descritivo que situa o trabalhador numa circunstância *sui generis*, que se chama ambiente de trabalho relacional. Nesse sentido, o trabalho “será aquilo que o especifica como relação social, e aí tentar articular um modelo de funcionamento psíquico que arranje um lugar teórico para a interface singular-coletivo” (DEJOURS, 1994, p. 48)

É nesse contexto que buscamos analisar a relação entre o individual e o coletivo naquilo que conserva de ações e estratégias de enfrentamento e acomodação frente às tensões e sofrimentos que o professor temporário tem que lidar em seu cotidiano. Queremos evidenciar os aspectos fundamentais que explicam a dinâmica do trabalho na vida social e relacional dos professores. Algo que diz respeito à dimensão imaginária, à capacidade de significação e doação de sentido que este indivíduo atribui ao seu trabalho e ao conjunto das atividades desenvolve. Encontramos tais aspectos presentes em nossa amostra, o que pode ser ilustrado no relato do professor, que apesar das dificuldades, enxerga diversas realidades escolares.

É como eu falo para os meus colegas, ser PSS é um laboratório de experiências. Gosto muito disso, porque já trabalhei em várias escolas. Porque o QPM está lá na escola dele, é que nem uma família, ele está ambientado com aquela família, às vezes quinze, vinte anos. Ele tem a rotina dele, é uma família. Então, eu como PSS, é muito pelo contrário. Eu estava numa escola um ano, eu via como funcionava a escola, a parte pedagógica, as falas das reuniões pedagógicas, o que pode o que não pode, daí eu ia para outra escola, como PSS também. Daí eu via assim, a mesma coisa, só que o contrário, o que podia numa escola, já não podia na outra. Isso foi legal, porque é um laboratório de experiência. Fui absorvendo muito isso. Escutava as reuniões pedagógicas, fui formando a minha opinião de como trabalhar nisso. Então, para mim, foi muito prazeroso, neste sentido. Que se eu fosse QPM, eu teria visto só um lugar. Se eu já passasse num concurso. E a gente vê várias realidades. O professor QPM pode mudar de escola se ele quiser, mas se ele não quiser, está ambientado pela vida dele. Para mim, foi prazeroso, neste sentido, que eu sempre fiz o meu trabalho, tudo certinho, no colégio sempre fui o mesmo Valter, a minha ética profissional. E então eu vi que era reconhecido por todos, digamos, pedagogos, diretores. Pela minha maneira de trabalhar, isso não mudou. Talvez se estivesse só numa escola, é claro, outras cobranças, às vezes dizendo ‘oh professor você tem que melhorar nisto aqui’. Talvez se estivesse, numa escola só, como QPM. Então, vejo que o regime PSS não é bom por um lado, mas por outro te abre estas portas. (Entrevista 04, Apelido - Professor Valter, PSS de Português, 2012).

Apesar de predominarem as representações negativas em torno das condições de trabalho dos PSS, existem significações positivas, como quando o

professor enfatiza: “ser PSS é um laboratório de experiências”. Tal perspectiva denota um potencial subjetivo de construir novos significados sobre o próprio trabalho, de dar novos sentidos à identidade enquanto docente, pois “vejo que o regime PSS não é bom por um lado, mas por outro te abre estas portas.”

O modo como este docente descreve seu trabalho coloca sua trajetória como resultado de um conjunto de suas vivências, experiências e memórias, algo que em certa medida evidencia a representação que o mesmo tem si, e do seu ofício. Mesmo em meio as adversidades de ser PSS ele afirma, “fui absorvendo muito isso. Escutava as reuniões pedagógicas, fui formando a minha opinião de como trabalhar nisso. Então, para mim, foi muito prazeroso, neste sentido. Que se eu fosse QPM, eu teria visto só um lugar, só uma realidade”. É nessa ambivalência social e ao mesmo tempo existencial, que afloram os elementos subjetivos de construção e desconstrução, de sofrimentos e enfrentamentos, de novos sentidos e significados que são construídos na mediação pelo trabalho.

Ao pensarmos sobre o peso subjetivo que o trabalho pode desempenhar na vida de uma pessoa observamos que o indivíduo como ser histórico traz em si, de modo elaborado ou não, muitas das experiências negativas vividas. O equilíbrio emocional depende em grande medida da capacidade desse sujeito de encontrar respostas e sentidos para suas buscas e inquietações. Muitas dessas inquietações irão surgir com maior força no campo do trabalho, justamente por ser essa uma realidade que em diversos momentos apresenta desafios, problemas e obstáculos à realização dos desejos dos indivíduos (DEJOURS, 2004).

Contudo, a realidade laboral é marcadamente mediada por elementos inibidores, obstáculos que se impõem ao indivíduo adulto à realização de seu prazer, naquilo que Dejours denomina ressonância simbólica, isto é, aquela capacidade de encontrar sentido e significado naquilo que se faz, na capacidade de estabelecer nexos de ligação inconsciente entre as atividades de trabalho e as experiências vividas na infância, no jogo, no faz de conta na imaginação, naquilo que conferia à criança a dimensão do sonho vivido, do prazer alcançado, tendo como parceiros os próprios pais ou outras crianças. De alguma maneira, na vida adulta, isso será buscado no trabalho e nas relações sociais.

Depreende-se, portanto, que na vida adulta, o trabalho representará, em boa medida, o mundo sobre o qual o indivíduo terá seu foco. No e pelo trabalho poderá,

ou não, ser possível reunir suas forças subjetivas e mobilizar sua afetividade, buscando, com isso, realizar seus desejos e, dessa forma, alcançar prazer e realização em sua vida profissional.

Ocorre, contudo, que a realidade do trabalho é, em certa medida, alheia aos desejos subjetivos dos indivíduos, E mais, coloca sistematicamente obstáculos à realização desses desejos, impondo regras, disciplina, horários, processos, rotinas e atividades muitas vezes elaboradas previamente e por terceiros. Em se tratando da realidade laboral dos docentes temporários PSS, ocorre uma imposição heterônoma, em si mesma problemática, e com desdobramentos sobre a subjetividade destes docentes, conforme já descrito anteriormente.

Ao predominar uma relação de heteronomia no trabalho, o conjunto das atividades laborais pode funcionar como elementos inibidores da realização pessoal, sendo a insatisfação no trabalho uma característica comum encontrada em boa parte dos relatos, em relação ao Estado como empregador, à escola como ambiente de trabalho, ao relacionamento com os pares e alunos e, ainda, em relação à atuação do sindicato conforme síntese apresentada no quadro.

QUADRO 8- RAZÕES DE INSATISFAÇÃO DOS PROFESSORES PSS ENTREVISTADOS, EM RELAÇÃO AO ESTADO, ESCOLA, PAIS, ALUNOS E SINDICATO

Estado	Escola	Pares e Alunos	Sindicato
<ul style="list-style-type: none"> - Desigualdade contratual que se traduz na ausência de direitos e garantias. - Não podem usar o Sistema de Atendimento a Saúde – SAS – exclusivo aos servidores concursados. - Não tem direito ao Seguro Desemprego, ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS. - Não tem estabilidade. Independentemente do tempo de serviço, - Não tem direito a progressão e avanços na carreira. Estão submetidos a instabilidade e insegurança em relação ao vínculo de trabalho. - Atrasos no pagamento de salários 	<ul style="list-style-type: none"> - Recebem tratamento desigual nas escolas. Aos PSS, são destinadas as piores turmas, as aulas que sobram, os alunos mais problemáticos, as escolas com pior infra-estrutura 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de reconhecimento por seus pares QPMs, pela direção e pelos próprios alunos, pois são vistos como profissionais de 2ª classe. - Não tem compromisso. “hoje estamos na escola, amanhã não.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de ações efetivas do sindicato na defesa dos PSS. - Preocupação maior é com os QPMs que contribuem em folha. - Criação da Associação dos Professores PSS, como forma resistência e enfrentamento coletivo.

Fonte: Entrevistas com docentes PSS, 2012 a 1013.

Os obstáculos que se erguem a partir da realidade de trabalho nas escolas minam as possibilidades de sublimação pelo trabalho, fazendo com que a subjetividade do professor sofra uma relação desproporcional entre os momentos de prazer, reconhecimento e de sofrimento no trabalho.

Visando ilustrar as características do quadro acima, bem como dimensionar o alcance e o peso que as condições de trabalho podem trazer para esses trabalhadores, transcreveremos na sua íntegra o manifesto no qual um professor PSS apresenta um resumo de seu drama pessoal e que, em certa medida faz alusão a situações semelhantes, pelas quais passam muitos professores temporários em todo o Paraná entrevistados para essa tese.

Manifesto de um Professor PSS. Paraná, 2012:

Assumi aulas no dia 1 de fevereiro. Pela primeira vez em vários anos, o governo consegue cumprir com a promessa de iniciar o ano letivo com o quadro de professores completo nas escolas estaduais (embora o quadro de profissionais tenha demorado algumas semanas para se normalizar). Como os suprimentos que ocorrem até o dia 10 de cada mês (aproximadamente) são incluídos na folha de pagamento para o final do próprio mês, fiquei tranquilo com a possibilidade de, pela primeira vez no PSS, receber o primeiro salário do ano no final de fevereiro. Mas na terceira semana de fevereiro, recebo uma notícia que me deixou sem chão: meu salário não viria em fevereiro. Fiquei pasmo e completamente atordoado com a notícia, pois logo que assumi aulas acabei me tranquilizando com relação ao meu pagamento, e no meio do mês, tenho uma notícia terrível, que me obrigou a avisar na imobiliária que o aluguel poderia atrasar, liguei na loja de calçados avisando a mesma coisa, enfim, fui avisando credor por credor sobre a possibilidade de atrasos nos pagamentos de minhas obrigações. A imobiliária disse que eu seria multado em 10% do valor do aluguel, a loja de calçados disse que seguraria a dívida por 10 dias, e assim foi acontecendo a cada credor que eu contatava.

No dia 29 de fevereiro, soube de uma notícia que me deixou um pouco aliviado: meu pagamento chegaria dia 14 de março. Dessa vez, passei a avisar todos os credores que eu pagaria minhas contas no dia 14 e que, se fosse possível, segurassem o prazo de vencimento das dívidas até o dia 14. A maioria concordou, exceto a imobiliária, que por sinal manteve a multa. Não foi nada bom saber que eu ficaria 14 dias com as contas atrasadas, mas como eu havia feito um empréstimo no banco, fiquei um pouco mais tranquilo, pois o dinheiro iria dar para passar mais duas semanas, de um jeito bem sofrido (não como carne há quase um mês porque é caro!), mas razoável.

Só que ocorreu algo terrível. Dia 14 meu salário não caiu na minha conta. Como já eram 6 horas da tarde quando cheguei da escola onde trabalho à tarde, não deu tempo de verificar se havia caído em ordem de pagamento. Dia 15 eu era um dos primeiros da fila no banco. Não havia dinheiro para mim em ordem de pagamento também... Fui correndo ao Núcleo Regional de Educação e, ao chegar lá, ouvi a bomba: meu salário não foi depositado. Fui às lágrimas. Não consegui conter o choro. Tanto sofrimento por causa do dinheiro para que, no dia tão esperado de pagar as contas e voltar à normalidade, não ter nada em mãos. Foi um balde de água fria.

Professor não vive de sonhos e não trabalha só por amor. Professor tem contas a pagar, tem credores batendo à sua porta. E um dia de atraso já significa MULTA. Meu aluguel só não está atrasado porque peguei mais um empréstimo. Mas só o suficiente para pagar essas contas. Mas paguei as contas criando outra, com uma taxa de juros altíssima. Gostaria de ver o governo cobrando os juros da minha dívida. Pois a culpa é dele: trabalhando há 50 dias sem receber. E vou passar o resto do ano pagando a dívida desse fatídico começo de ano. Não me entra na cabeça como os suprimentos não puderam ser feitos a tempo: os professores têm que dar seus pulos para elaborar suas aulas a tempo, para corrigir as provas a tempo, lançar notas a tempo (porque a hora-atividade de 20% não é suficiente, mas deixo esse assunto para outra oportunidade). Mas o RH pode fazer tudo a seu tempo... Eu realmente não consigo entender como o governo deixou isso acontecer. Se fosse por falta de pessoal, remanejasse funcionários para atender a demanda. Mas, sinto muito, falta de tempo não é desculpa.

Eu cheguei a mendigar moedas nas escolas onde trabalho para poder pagar o ônibus para voltar para casa depois da aula. Isso é dignidade? Cadê o respeito ao professor? E isso não se aplica somente ao Governo. O sindicato tem um fundo de greve, onde há recursos para suprir a falta de pagamento de professores em situações de greve. Não estamos em greve, mas parece que o setor de RH do governo está. O sindicato deveria suprir o pagamento dos professores em uma situação como essa também. Mas isso nem passou pela cabeça do sindicato, infelizmente. Enquanto isso, os professores estão se afundando em dívida, e o sindicato não faz nada além de conversar com o secretário da educação. Eu estou triste, magoado, mas, acima de tudo, revoltado.

Para terminar, suplico ao governo: se não vão conseguir cumprir uma promessa, não prometam! Não criem expectativas nas pessoas para depois dar-lhes banhos de água fria. (Professor A. G. da A. Rede social, 2012).

Os elementos contidos neste registro reforçam a cultura de descaso da SEED para com os docentes. Mais que negligência, é um retrato do tratamento discriminatório e usual do Estado como empregador aos seus contratados. Os efeitos dessa relação nos professores são difíceis de ser mensurados em termos mais profundos, mas o sofrimento contido nas afirmações como “fui às lágrimas” e a humilhação, “cheguei a mendigar moedas na escola”, expressa tanto quanto a frustração pelas “promessas” não cumpridas que trabalhar nestas condições tem efeitos nocivos em sua subjetividade, “eu estou triste, magoado, mas, acima de tudo, revoltado.”

Por outro lado, o trabalho poderia contribuir com a realização dos docentes PSS, desde que capaz de proporcionar o devido reconhecimento, na forma de prestígio, ganhos concretos, ou, ainda, em num clima organizacional de apoio, de valorização, de oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal. Direitos e garantias assegurados, práticas reais e concretas que possam ser de fato sentidas e percebidas como tais, não como meros discursos.

Ora, em se tratando dos professores temporários, objeto desta tese, este aspecto sublimatório do trabalho, mediante políticas efetivas de reconhecimento, encontra-se obnubilado, predominantemente ausente. Os dados e relatos trazidos da pesquisa empírica assim nos indicam. Nesse ponto, convergem com nossa análise e as contribuições de Dejours. Os elementos trazidos por este autor nos ajudam a analisar o quanto os processos de subjetivação negativa vivenciados pelos professores assumem a dimensão de urgência, visto a ausência da percepção de reconhecimento no modo como os professores significam seu trabalho, e o quanto ainda sofrem e padecem em função de suas atividades.

5.2 A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA SUBJETIVIDADE

Na visão de Dejours (1999) e Sennet (1999), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sob os imperativos da flexibilização, trouxeram como consequências o esgotamento do modelo de Estado de Bem Estar Social, criando um cenário de insegurança e instabilidade para os trabalhadores. Trata-se de um capitalismo monopolista, por se caracterizar principalmente pela união entre capital industrial e financeiro. O clima de extrema competição entre as empresas tem sido levado às últimas consequências, produzindo falências, fusões, formação de cartéis e, na outra ponta, precarizando as formas de organização do trabalho em diferentes níveis e regiões do planeta. As novas estratégias de acumulação do capital, segundo estes autores, engendram um clima extremado de competitividade e estímulo ao individualismo que tem propiciado, conforme indica Sennett (1999), a corrosão do caráter.

Os efeitos da globalização econômica, que Dejours⁴¹ (2006) define como uma guerra que esta sendo travada

sem recurso às armas (pelo menos na Europa) implica no entanto sacrifícios individuais consentidos pelas pessoas e sacrifícios coletivos

⁴¹ No prefácio do seu livro *A banalização da injustiça social*, Dejours indica que a “análise apresentada neste livro não é válida somente para a França. “Ao que eu saiba, ela serve para outros países da Europa e das Américas do Norte e do Sul (em particular o Brasil). Porém, os argumentos empíricos foram tirados principalmente de sondagens feitas na França, de modo que, a rigor, só posso defender a demonstração para esse país. Cabe aos leitores que não moram na França confirmar essa análise ou indicar as adaptações a serem feitas para levar em conta os dados específicos a cada país.” (DEJOURS, 2006, p. 12).

decididos em altas instâncias, em nome da razão econômica. Nessa guerra, o fundamental não é o equipamento militar ou o manejo das armas, mas o desenvolvimento da *competitividade*. Em nome dessa guerra — da qual não se diz que seja santa, embora às vezes se cochiche que é uma "guerra sã" — admite-se atropelar certos princípios. O fim justificaria os meios. A guerra sã é antes de tudo uma guerra pela saúde (das empresas): "enxugar os quadros", "tirar o excesso de gordura" (Alain Juppé), "arrumar a casa", "passar o aspirador", "fazer uma faxina", "desoxidar", "tirar o tártaro", "combater a esclerose ou a ancilose" etc, eis algumas expressões colhidas aqui e ali na linguagem corrente dos dirigentes. (DEJOURS, 2006, p. 13)

O cenário descrito tem propiciado o estímulo à competição generalizada: empresas competem por mercados, pessoas competem pela sobrevivência e o poder é disputado nos grupos e nações. Essa cultura concorrencial favorece o que ele chama de uma banalização da injustiça social, numa acepção à reflexão de Hannah Arendt (2000) sobre a banalização do mal. No caso da análise de Arendt, isso acontece na medida em que os indivíduos deixam de pensar por si mesmos, perdem sua autonomia, guiando-se muitas vezes por regras e ações arbitrárias. Em se tratando de uma referência à injustiça social, essa seria vista como um fenômeno inerente ao curso do desenvolvimento econômico, uma condição para o avanço do capital globalizado e do próprio progresso. Um mal necessário para o desenvolvimento material da vida em sociedade.

É nesse contexto que os trabalhadores, de modo geral, e em especial aqueles com contratos flexíveis, como é o caso dos professores temporários PSS, vêm sentindo com maior peso a intensidade da precariedade de suas condições de trabalho. São trabalhadores que, conforme os dados desta pesquisa são forçados a conviver em numa realidade marcada pela ausência das garantias trabalhistas, restrição de direitos e distanciamento das conquistas que somente os professores estatutários possuem, conforme já demonstrado anteriormente.

Quando pensamos na realidade dos professores temporários PSS, a ideia de banalização da injustiça social encontra-se presente nessa categoria de trabalhadores, porém, com contornos diferenciados, podendo ser ilustrada pelo depoimento da professora:

somos tratados sempre como lixo, como escória das escolas. Sei que muitos professores PSS não têm compromisso com as escolas, são péssimos professores, mas a grande maioria realiza um trabalho digno e de grande qualidade, o que nunca é reconhecido pela SEED, NREs ou APP Sindicato. Um bom exemplo é o esquecimento de que estes professores também têm família, contas e gastos, pois como é possível viver bem e se

preparar para as aulas se o governo não nos paga? (carta aberta da professora A.M. – União da Vitória – PR)

O relato apresenta um tom desalentador em relação a sua condição: vê-se reforçada a falta de reconhecimento, a sensação de abandono pelo poder público e o distanciamento do sindicato. O desprestígio social força ao limite as possibilidades de que o trabalho venha a ser, conforme foi assinalado, um elemento positivo e estruturante de sua subjetividade, uma dimensão de suas vidas com potencial para obtenção de prazer e realização, nos termos de Dejours.

Com base no exposto, afirmamos que tem ocorrido um processo de subjetivação negativa dos professores. Isto é, em muitas situações observamos que a precariedade no trabalho obstaculiza a obtenção de prazer e realização pessoal potencializando o sofrimento a partir do trabalho.

Uma conjuntura que reforça nosso argumento, conforme descrito no capítulo 3, o Estado absorve as tendências neoliberais adotando modelos de gestão que visam o enxugamento da máquina pública, inclusive na oferta de seus serviços. O trabalho precário do professor temporário PSS é objetivação de parte dessa política, estando a insegurança e a instabilidade no trabalho como suas características mais problemáticas. Algo que podemos depreender do conjunto de registros que trazemos a seguir.

Então, as desvantagens: a questão da estabilidade, a questão do não reconhecimento, a questão de ter que fazer três pós-graduações para poder ter uma pontuação e não ter na verdade nenhuma vantagem quanto a isso, na verdade ganhar menos com duas graduações que a gente tem; ficar sempre como iniciante. Então acho que é uma falta de reconhecimento também. Muitas vezes, quando você acaba sendo muito itinerante, fica cobrindo licença, tudo mais, você não consegue dar andamento do trabalho, nem do que estava, nem do seu. Quer dizer, só ficam lacunas (Entrevista 06, professor João, PSS de Ciências, 2012).

Todo investimento direcionado à qualificação do professor visa tão somente ajudar na pontuação da classificação e, dessa forma, conseguir um novo contrato. Não representa maiores ganhos ou assegura seu emprego. Em decorrência dessa condição se vê como um profissional itinerante, sem raízes, a formação e fortalecimento de sua identidade profissional, dada a sazonalidade de seu trabalho fica obnubilada. Não existe um sentimento de pertença, o que dificulta a estruturação subjetiva de sua identidade enquanto profissional.

Houve esse comentário dos professores em geral, e o maior problema é a insegurança que nós, como professores, temos com o PSS. Porque imagine: se já temos uma insegurança no final do ano, agora reduziu. Imagine, eu trabalho durante seis meses e não sei se eu vou voltar depois. Meu trabalho, eu dedico a vida como professor, eu tenho que estar sempre com dinheiro guardado, porque a qualquer momento eu posso estar desempregado, então é complicado. (Entrevista 08, Professor Jonas, PSS de Matemática, 2012).

Também o relato abaixo exprime a insegurança econômica que ronda a vida dos professores PSS, com implicações que hipotecam o futuro com desdobramentos que afetam sua qualidade de vida. A fala ainda sinaliza para a formação de uma identidade profissional caricaturada, uma representação social negativa sobre si mesmo, sobre seu trabalho: “me sinto um *step* que a qualquer momento poder ser substituído”, “um quebra galho”.

A vantagem da carreira do QPM é que ele tem uma carreira, agora o PSS não, do PSS é incerto porque o contrato não pode passar de dois anos. Pois, se forem 3 anos por exemplo, alguém pode alegar que ele estava em um estágio probatório, então todo ano o contrato é encerrado e ele não sabe pra onde vai, ele não tem nenhuma segurança. (...) É uma insegurança, eu vejo como uma forma de *step*, é como se um pneu furasse e a pessoa colocasse o pneu até consertar o outro, então é um “*step*”. (Entrevista, N.º 01, professor Vicente, PSS de Química, 2012).

O modo como Estado, enquanto empregador se relaciona com seus trabalhadores se manifesta pelo descaso. A condição de temporário explicita a desigualdade não só jurídica em relação aos professores concursados, mas a forma de relação predominante do Estado para com estes profissionais, agindo reiteradamente com desrespeito ao seu trabalho como educadores, numa afronta a sua dignidade com reflexos em sua qualidade de vida.

Essa falta de reconhecimento. Claro, todo mundo quer ser QPM, ficar como temporário não é bom. Ser PSS é ruim, você não cria vínculo, eu não sou vínculo pro Estado, neste sentido. Eu estou prestando serviço para ele, mas depois, ele não quer saber se você prepara uma aula, se você tira dinheiro do bolso, se você tem qualidade da aula. Se você fica um feriadão preparando aula, ele não quer saber disso (Entrevista 04, Professor Valter, PSS de Português, 2012).

Outros registros colhidos nas visitas técnicas nas escolas reforçam o medo e a incerteza diante da possibilidade de continuar com suas aulas no próximo ano. “Estamos todos preocupados. O que será de nós ano que vem? Ninguém dá informação certa, se os contratos serão prorrogados. Se teremos acerto. Fico

pensando nisso”. A colega, em resposta, complementa “isso tudo é tão absurdo, mas tão absurdo... quem não tem definitiva (aulas definitivas são aquelas dos professores estatutários) perderá aula. Quem não assumiu aula neste ano, pena no ano que vem. Quem assumiu e perdeu pena igualmente”.

A pauta de muitos diálogos centra-se na possibilidade de prorrogação do seu contrato, ou ainda, de que esse professor venha a perder suas aulas para um colega estatutário, que venha transferido de outra cidade. Tal perspectiva é sentida pelos docentes como uma característica inerente à condição do professor temporário, conforme conclui a docente:

Uma vez já disseram aqui... As aulas de PSS nunca são do professor, a gente tem a falsa ilusão de que sejam, mas sabemos desde a assinatura do contrato que podemos perder a qualquer hora, afinal não foram poucos os casos de professores que perderam as aulas no início do ano para os padrões novos⁴² (Relato de uma professora, em vista a escola D, durante horário de intervalo, 2012).

Os depoimentos trazidos acima reforçam nossa argumentação de que a falta de segurança na vida desses professores, juntamente com outros fatores já analisados, são fontes permanentes de sofrimento.

Na medida em que avançamos os contatos e a interação com os professores, começamos a indagar se o tom discursivo de muitos docentes revela conformidade em suas atitudes, e se isso poderia ser resultante das condições em que se encontram, ou, simplesmente, seria um sintoma do cansaço frente ao peso da estrutura social em que se encontram.

Tentaremos responder a estas e outras questões na medida em que avançamos em nosso estudo.

5.3 MAL-ESTAR DOCENTE NO TRABALHO DOS PSS

As pesquisas de Esteve (1995) trouxeram renovado interesse às investigações em torno da subjetividade dos professores. A expressão “mal-estar docente” ocupa lugar de destaque nas análises sobre os trabalhadores da educação. Para esse autor, a relação dialética entre estruturas sociais e econômicas

⁴² Padrões novos: se refere aos professores que ingressaram no magistério por concurso e, por ordem de classificação vão sendo chamados a assumir as aulas nas escolas.

e a organização social do trabalho produz tensionamentos que afetam a subjetividade de uma enorme gama de profissionais, entre os quais se encontram os professores.

As análises produzidas sobre essa temática assinalam se tratar de uma doença social que tem nexos multicausais, envolvendo as relações de trabalho, as determinações econômicas e a vida laboral (ESTEVE, 1995). Esse autor ressalta que seus efeitos atingem os professores, agindo de forma negativa em sua subjetividade. Suas causas estão associadas a condições psicológicas, fatores sociais e organizacionais no local onde exercita a docência.

O mal-estar docente afeta primeiramente o professor e posteriormente atinge também seu trabalho. O que no entendimento de Jesus (2001) representa um fenômeno com múltiplos efeitos. O mal-estar docente afeta os discentes, pois projeta-se em toda comunidade escolar, restringindo o retorno social da educação como um todo. Nessa perspectiva de análise, é a sociedade toda que sai perdendo, na diminuição da qualidade do ensino nas escolas públicas, no rebaixamento da cultura, na formação da cidadania.

Esse contexto de mudanças e de crise que se abateu sobre as escolas traz inúmeras implicações sobre o trabalho dos professores. Num esforço de sistematizar os diferentes elementos integrantes nessas mudanças, podemos assim resumir: maiores exigências em relação ao papel do professor na escola; esvaziamento do teor educativo de outros agentes de socialização; surgimentos de novos e diferentes espaços de aprendizagem e acesso à informação além da escola; enfraquecimento do consenso social em torno do valor da educação; a docência como espaço crescente de contradições e incongruências; frustração em relação ao potencial de mobilidade social mediado pela escola; descrédito e desvalorização social da instituição escola; pouco reconhecimento social da profissão docente; alterações e mudanças nos conteúdos de ensino; nos perfis curriculares; mudanças na relação professor e aluno; fragmentação do trabalho docente, mudanças curriculares; precarização das condições de trabalho, envolvendo recursos e infraestrutura (ESTEVE, 1995).

Muitos destes aspectos foram anteriormente analisados. Contudo, é notório que nos estudos de Esteve (1995), Frigotto, (2010) e Enguita (1989) os aspectos estruturais, salariais e relacionais desempenham um maior peso no trabalho dos

professores. Na falta de boas condições de trabalho, da insuficiência dos rendimentos, e ainda dos conflitos e estresse que demandam as relações escolares, desencadeiam-se reações subjetivas negativas, como raiva, insegurança e frustração.

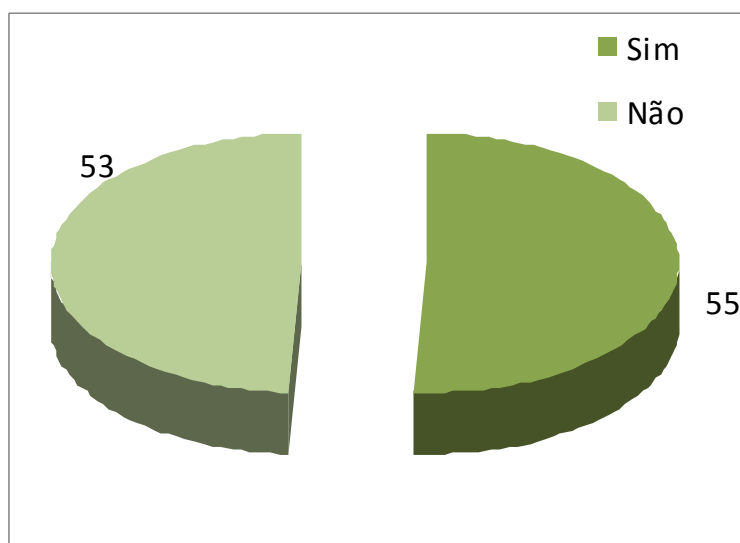
É a própria atividade docente, o ato de ensinar, que são postos em questão. O docente, desacreditado de seu potencial e de seus objetivos enquanto profissional, sentimentos desalento e a desmotivação tendem a ceder lugar a formas negativas de comportamentos: depressão, cansaço, estresse, esgotamento físico e mental contribuem para que se prolongue de modo indefinido um estado crônico de mal-estar (ESTEVE, 1995, CODO, 2002).

As implicações subjetivas oriundas da condição de insegurança que paira sobre os docentes PSS contribuem para consentimentos e concessões por parte desses trabalhadores. Seja nas formas de resignação às adversidades do trabalho, ou não arrefecimento da luta da categoria por melhores condições de trabalho, visto que para o PSS, conforme já analisado, são temerários enfrentamentos, críticas e adesões a greves.

A precariedade mina as possibilidades de autonomia e o medo sentido pelo futuro incerto do trabalho ou pela possibilidade real de perder o emprego são expectativas que favorecem a sujeição e a resignação. O professor PSS tem se tornado refém de sua própria condição. Suas relações de trabalho tendem progressivamente a potencializar seu mal-estar, num estado emocional que se traduz em desalento, frustração, desânimo, depressão, entre outros males.

Os efeitos da condição vivenciada tendem a afetar a saúde física e emocional, conforme podemos visualizar nas figuras abaixo em relação a amostra pesquisada.

GRÁFICO 6 - NÚMERO DE PROFESSORES QUE AFIRMAM TEREM FICADO DOENTES EM FUNÇÃO DO SEU TRABALHO



Fonte: NAUROSKI, E. 2012

Mais da metade dos professores pesquisados afirmam que ficaram doentes em decorrência de suas atividades na docência. Reforçando a relação entre condições de trabalho e saúde. É oportuno resgatar dados da pesquisa de Assunção (2005) na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Esse estudo identificou que 16% dos casos de afastamento do trabalho ocorrem devido a diagnósticos por transtornos psíquicos. Em segundo lugar, figuram doenças do aparelho respiratório, com 12%. O terceiro lugar é reservado às doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, com 10%.

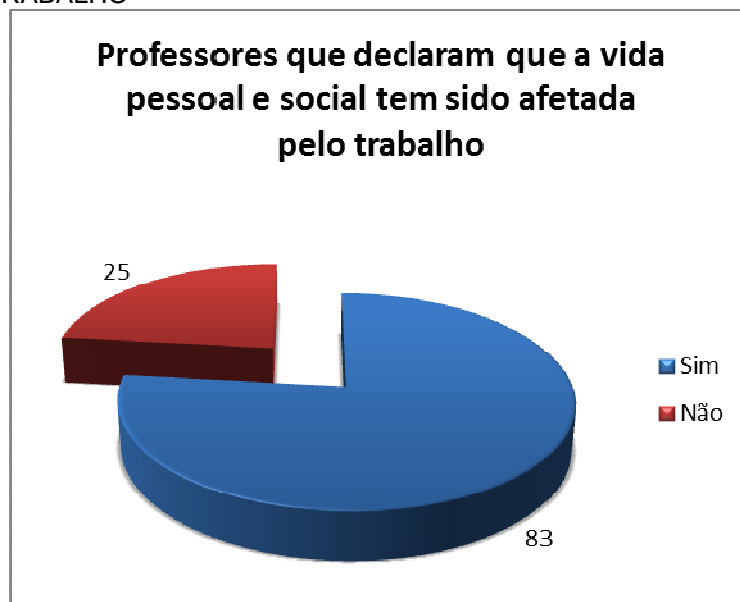
Nossos entrevistados quando inquiridos sobre os tipos de doenças afirmaram serem diversas: estresse, nervosismo, ansiedade, depressão, pânico. Relacionando as informações, há uma convergência de aspectos sobre situações de exaustão emocional, cansaço crônico, desânimo e insatisfação. O que nos leva a supor que talvez muitos estivessem acometidos da Síndrome de *Burnout*⁴³, sem que soubessem.

Outro aspecto igualmente problemático que acarreta sofrimento aos docentes recai sobre as relações sociais primárias nos grupos de referência, principalmente a família. Conforme nos traz o gráfico, quase 80% dos professores

⁴³ Tal suposição se deve à recorrência com que apareceram nos relatos e nos questionários as queixas de estresse, cansaço, exaustão, desânimo, perda do sentido em relação ao trabalho.

pesquisados afirmaram ter sofrido influência negativa do trabalho sobre suas vidas, afetando a relação familiar.

GRÁFICO 7 - PROFESSORES QUE DECLARAM QUE A VIDA PESSOAL E SOCIAL TEM SIDO AFETADA PELO TRABALHO



Fonte: NAUROSKI, E. 2012.

No prosseguimento do que propomos a analisar na presente tese, buscamos dimensionar e caracterizar o mal-estar docente, aprofundando a análise e a compreensão de alguns aspectos que envolvem as relações e condições de trabalho que até esse momento ainda não foram apresentadas.

O trabalho desses professores, situado no campo de uma prática social precária, limita as possibilidades de que o mesmo tenha um efeito sublimador com potencial de satisfação e realização pessoal, na medida em que verificamos a desproporcionalidade desses momentos em sua realidade laboral. Existindo ainda a questão, a identidade e representação social dos próprios professores PSS, que conforme afirmamos posteriormente, encontra-se problematizada. Algo que podemos confirmar pelos seguintes registros: “PSS, professores sem serviço”, “sem futuro” e “sem garantias”, “sem salário”, aqueles que surgem para “pegar as migalhas que ninguém mais quer”, que “recebem as aulas em horários ruins” com “turmas e alunos problemas”, “as sobras”. Relembrando, mais que desabafos retratam o cotidiano nas escolas. “Estou desanimada”, “não vejo a hora de encerrar meu contrato”, “não aguento mais”, “me sinto péssima com tudo isso” e, ainda,

“estou doente, tenho medo de enlouquecer”, são termos e expressões encontradas em diversos momentos da pesquisa. Ocupam um lugar comum nessa categoria de trabalhadores. Representam em certa medida, o universo laboral destes professores e formam uma atmosfera eivada de sentimentos e representações negativas. **É isso que denominamos nessa tese de “mal-estar docente”: esse sentimento de negatividade em relação à posição do professor PSS, de suas reações frente aos limites e adversidades que enfrentam em seu trabalho nas escolas.** (Grifos do autor). Uma realidade com efeitos perversos, conforme podemos visualizar.

QUADRO 9 - MAL-ESTAR DOCENTE E SEUS EFEITOS

Efeitos indiretos no comportamento	Efeitos indiretos na representação da identidade profissional	Efeitos fisiológicos diretos
<ul style="list-style-type: none"> - Baixa adesão ao grupo; - Isolamento, desinteresse e apatia em relação ao trabalho; - Conformismo, acomodação; - Frieza, endurecimento emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa autoestima; - Autodesvalorização de si e do próprio trabalho; - Autocrítica; - Pouco, ou nenhum engajamento na categoria; - Desistência, abandono da docência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estresse, ansiedade, pressão alta; - Irritabilidade, nervosismo, enxaqueca; - Depressão, desânimo, afonia - Gastrite, pressão alta, - Síndrome de <i>Burnout</i>.

Fonte. NAUROSKI, E. 2012 e 2013.

As características sintetizadas no quadro são consequências oriundas da vida laboral dos professores. Uma realidade reforçada pelo diálogo entre os docentes do grupo de professores PSS do Paraná em rede social.

C. P. Preciso compartilhar uma coisa com vocês... E quero saber se alguém se sente assim ou se é um problema só meu... Me sinto tão mal, tão desanimada em relação a tudo isso.... Não tenho vontade de ver edital, de ir no núcleo ... Quero desesperadamente encerrar este contrato, me sinto péssima... A auto-estima profissional lá em baixo no pé... Entendam, "gosto de ESTAR na sala de aula e de ENSINAR", mas odeio esse processo todo, me sinto uma mendiga, não gosto de ver meus amigos professores tratados assim... Logo começa a luta de quando será pago o 13º, os acertos. E ano que vem chamamento, angústia... Sei lá... Compartilhem comigo... Isso é só comigo?

R. P. Oi D. B. ainda bem que pelo menos você concorda comigo... Tô muito desanimada com tudo isso.

D. B. Eu também... Me sinto mal por ser tratada dessa forma pelo governo! Amo dar aulas, mas essa situação desanima qualquer um.

R. K. L. Eu, idem...uma droga.

P. A. M. Não é só você não, ando desgostoso de tudo isso, a humilhação que a gente passa, teve aluno que me chama de boiola. O que mais quero é que termine o ano logo, tem dias que parece que eu não vou aguentar.

R. H. Faço minha suas palavras; também estou cansada de tudo isso.

W. D. R. Você não está sozinha nesta angústia!!! Tenho 20 anos de carreira no magistério, e é a primeira vez que também me sinto dessa forma!!! Terrível!!!!

C. P. Sim é! É muito ruim... Não vejo a hora de encerrar meu contrato. Não suporto mais isso.

F. F. da S. São tantas ofensas, assédio moral, e o mais difícil é que não temos nem mesmo um plano de saúde... Quando estamos com o emocional abalado, O que ouve-se muito dizer entre os próprios professores é a frase: Ah, ele(a) tá com frescura.

P. A. M. Bem, isso... PSS não tem tanto valor, não somos tratados como professores de verdade.” (Diálogo de professores integrantes do grupo de professores PSS do Paraná. Rede social, 2013).

Ao considerarmos a realidade expressa nesse diálogo observamos limites para que o trabalho destes professores possa ser fonte de realização e prazer. O mal-estar frente às adversidades que enfrentam vem manifesto na vontade urgente de “largar tudo”, no sentimento de “angústia” no esgotamento na forma de fadiga “não vou aguentar”, “não suporto mais isso”. Por isso, insistimos ao longo deste estudo em enfatizar que se trata de processos de subjetivação negativa com incidência crônica sobre estes profissionais.

O conteúdo desses diálogos, assim como outras situações que foram apresentadas ao longo do texto, quando relacionados em face do conjunto da pesquisa realizada, revelam de modo patente a baixa estima desses professores, uma representação social recorrente, que atinge o imaginário desta categoria de profissionais, formando parte do substrato do qual emergem o desalento, o sofrimento e a desistência de muitos professores.

Por outro lado, precisamos ter presente que existem formas de resistência no trabalho. Uma delas vem na obtenção de reconhecimento. Quando isso acontece, o professor constrói um referencial simbólico que assume o peso das angústias e inquietações geradas no trabalho como parte do reconhecimento alcançado, tornando-se assim parte do seu sofrimento, de suas angústias e frustrações, um esforço de integração a partir do qual sua vida profissional é afirmada e ganha novo sentido. Algo que pode ser ilustrado neste registro.

Uma coisa que marcou foi ter encontrado um aluno meu participando da greve. Fiquei surpresa, em sala nem tinha percebido que era politizado. Ele me falou que se os pais, alunos e professores estivessem juntos na greve a coisa melhorava de verdade. Fiquei emocionada, ele me disse que mudou de pensamento por causa das minhas aulas, adoro história e procuro mostrar que as mudanças acontecem quando as pessoas se tornam sujeitos e vão à luta. Mas vi só este aluno, uma pena. Mas pelo menos um, ajudei a mudar. (Professora S. C R. Rede social, 2014)

Às vezes, o reconhecimento vem na forma de autodefesa, afirmação e enfrentamento, como podemos ler:

Uma vez uma professora PSS cansada de ser humilhada por certa pedagoga, colocou a dita cuja no seu devido lugar e disse que se ela a humilhasse mais uma vez perante os outros professores, iria no Núcleo Regional fazer uma reclamação referente à postura da mesma. A situação mudou depois disto. (Professora R. C. dos S. Rede social, 2014)

Trata-se de experimentar uma forma de satisfação e bem-estar associada também ao auto-reconhecimento e valorização de si como sujeito, como profissional. Nessa leitura, o indivíduo se inscreve como ser social, formando sua identidade pelo trabalho. Ocorre então um ganho subjetivo, algo que, no limite, funciona como elemento catalisador que reúne e integra as angústias e o sofrimento, conferindo a estes um novo sentido, uma positividade. Quando essa ação se prolonga de modo sistemático, e não meramente pontual, o trabalho nessa dinâmica de afirmação e negação ganha sentido e consegue oferecer satisfação pessoal ao trabalhador

Em se tratando do professor temporário PSS, esse potencial realizador pelo trabalho encontra-se no mínimo limitado pelas condições de sua realização, conforme já afirmamos. Para que o trabalho represente um contexto propício ao prazer e bem estar pelo trabalho dos professores, são necessárias algumas condições, como, por exemplo, possibilidades de interferência no processo de trabalho, exercício da criatividade, possibilidade de escolha, aceitação e reconhecimento.

Estes são fatores que potencializam o trabalho como prática social realizadora e, portanto, como fonte de prazer, mesmo que este prazer não seja duradouro, sejam breves e momentâneos, como o caso do professor que encontrou seu aluno participando da greve em apoio aos professores. Por outro lado, considerando as condições de trabalho dos professores conforme analisado, destacam-se as características do trabalho heterogêneo, as relações de poder assimétricas, hierarquias, sobrecarga de trabalho e, ainda, pouco reconhecimento pessoal e social. Assim, temos uma conjuntura de organização social do trabalho nas escolas, em grande medida desfavorável ao equilíbrio emocional e ao bem estar destes profissionais. Foi possível observar relatos sobre somatizações, desinteresse, falta de motivação, desalento e sensação de abandono. Um conjunto de

sentimentos, sintomas e atitudes que nos dão as dimensões e contornos dos problemas enfrentados por essa categoria de trabalhadores.

Por outro lado, em as situações-limite descritas, esta presente uma dualidade entre limites e possibilidades que cercam a atividade laboral nas escolas. Essa dualidade, constitui em parte, as ambivalências do trabalho docente dos PSS no cotidiano escolar. Ambivalências aqui são compreendidas como aquilo que possui dois lados, dois aspectos, por vezes, opostos.

Podemos relacionar essa situação de ambivalências ao que Dejours (2004) e Linhart (2003), chamam de espaço de manobra de reação dos trabalhadores mediante estratégias de negociação, ou, ainda, formas pessoais de mediar o trabalho, escolhendo não cumprir exatamente o que foi estabelecido pelos centros gerenciais, adaptando a atividade, conforme o desejo e a necessidade do trabalhador. Contudo, tal prática, no curso da lógica de controle mostra-se insuficiente, tensionando ao máximo a capacidade de resistência dos trabalhadores.

Ora, algo semelhante ocorre com os professores PSS, que, marcados pela precariedade e seus agravantes, enfrentam diversos obstáculos na afirmação da sua subjetividade. A tal ponto, que por mais emblemático que possa parecer fala deste professor, não nos surpreende quando afirma: “professor virou babá de delinquente, é o que a gente faz aqui. Educar é uma ilusão.”⁴⁴

Em relação à condição dos professores temporários, este relato ilustra a organização escolar, a rotina, as cobranças, os limites frente às demandas da sala de aula, das dificuldades que derivam da insegurança e do medo em relação ao vínculo precário de trabalho. São elementos que foram de alguma maneira substrato do clima de trabalho no interior das escolas. Para analisar o peso subjetivo destes elementos na vida dos PSS, passamos ao próximo tópico.

5.4 SOFRIMENTO E SATISFAÇÃO NO TRABALHO

A palavra sofrimento é, por vezes, no uso coloquial, um termo que assume a característica comum de designar um estado mental e físico que se queira evitar.

⁴⁴ Registro coletado em conversa na sala dos professores, em uma das escolas visitadas em 2012.

Uma dor de cabeça pode nos fazer sofrer, pois afeta nosso bem estar, nosso equilíbrio. A perda de um ente querido ou sua ausência pode também provocar em nós sofrimento. Mesmo existindo diferentes formas e níveis de sofrimento, de modo geral, se pudéssemos, evitaríamos as situações ou estados de sofrimento.

O que se pode depreender é que, naquilo que concerne à realidade do trabalho e seus efeitos na subjetividade humana, o sofrimento também pode ser visto como espaço de luta, como ação de afirmação do indivíduo para preservar seu bem estar. Existe, portanto, uma relação dialética entre ação humana pelo trabalho e realidade concreta do mundo. Na mediação pelo trabalho, a subjetividade é tensionada na sua capacidade de encontrar caminhos de satisfação, ou, no seu contrário, as situações que se impõem a essa subjetividade, podendo intensificar o sofrimento aos limites da loucura (DEJOURS, 2004).

Para este autor, é preciso diferenciar duas formas de sofrimento. O que ele chama de sofrimento criativo, querendo dizer com isso, formas e estratégias que os sujeitos utilizam para lidar com as adversidades no trabalho, reações que contribuem para o bem estar do trabalhador; e o sofrimento negativo, que ao invés de concorrerem para a produção de sua saúde, produzem seu contrário, isto é, potencializam os efeitos das adversidades no trabalho. Cabe indagar: como essas duas formulações se relacionam com as formas de sofrimento que acometem os professores temporários PSS.

O aparente paradoxo que envolve o trabalho nos seus momentos de sofrimento e realização acontece na dialética social da vida humana. Conforme já indicava Freud (1987), uma vida isenta de sofrimento é ilusória. O pai da psicanálise, ao aprofundar o processo civilizatório ocidental, argumenta que o sofrimento é parte integrante da vida e contribui para o desenvolvimento da personalidade humana. Em concordância, para Dejours, o trabalho pode também não só oferecer cansaço e fadiga, mas contribuir para o bem-estar e realização. Contudo, são necessárias algumas condições, sem as quais o trabalho pode se converter numa atividade crônica de mal-estar, fonte de sofrimento e até de loucura.

Uma manifestação de um “sofrimento criativo” tal como proposto por Dejours, está presente no depoimento da professora entrevistada quando fala de sua trajetória de trabalho.

Nos anos seguintes, não tive menos do que 3 escolas, e em 2012 estava nos 3 turnos, ou seja, jamais conseguia descansar e muito menos me alimentar adequadamente. O número de alunos sempre ultrapassa o que seria o adequado. Já cheguei a dar aula para quase 50 alunos, não tinha espaço sequer para andar na sala. Tenho crises de enxaqueca todos os anos, sofro de estresse também (aí a enxaqueca vem). Cansei de ir trabalhar passando mal, apesar de meus colegas mais antigos na profissão insistirem em desanimar os novos que chegam. Minhas motivações encontro no sorriso dos alunos que demonstram seu carinho, demonstram respeito ao meu trabalho, reconhecimento do que faço. Costumo aplicar atividades mais voltadas ao vestibular, simulados, questionários, debates, uso mais slides, vídeos. Nas duas disciplinas, o que encontro de dificuldade maior é o aluno ter interesse nas atividades propostas. Percebo que a cada ano que se passa eles têm menos interesse e mais preguiça em realizar qualquer coisa. Além disso, tem a questão de material disponível. Na maioria das vezes, acabo tirando do meu bolso para fazer algo diferente com eles. (Entrevista, 03 - Professora Rita PSS de ciências, 2012)

Com base nesse relato e em outros, reafirma-se que há contribuição do trabalho no equilíbrio mental, no fortalecimento do indivíduo e, em certa medida, na afirmação de sua identidade. Numa alusão a Durkheim e sua análise do trabalho, o mesmo tem uma função social, da integração social, mas também para o indivíduo que pelo seu trabalho constrói sua identidade, seu eu. Mas, para que isso seja possível, é necessário existir certa margem de atuação livre, a partir da qual o trabalhador possa interferir e modificar sua atividade conforme seus desejos e necessidades. Estes elementos estão contemplados no relato da professora. A sobrecarga de atividades, com o incremento das aulas e o dinamismo que imprime no atendimento aos seus alunos não deixa de ser um processo de intensificação do seu trabalho, que é absorvido e convertido em motivação, em face do reconhecimento recebido e dos progressos alcançados.

Quando pensamos o trabalho docente, suas características e especificidades, conforme já descrito, fica difícil visualizar a forma com que aparecem no comportamento desses professores as duas formas de sofrimento identificadas por Dejours. Em que momentos, de fato, ocorre o que este autor chama de sofrimento criativo na prática dos professores PSS? Tentando responder essa questão, nos vêm a imagem muitas vezes visualizada do encontro destes profissionais na sala dos professores. Nas escolas B e C foi possível perceber, de modo bem evidente, que esse momento de socialização entre os pares permite aos professores temporários algumas formas de reação frente aos desafios e limites que enfrentam em sua jornada. Por exemplo: em algumas vezes, as conversas dos professores seguem espontâneas, em tom de desabafo, às vezes sobre as

situações ocorridas na primeira parte da manhã. Temas como alunos atrasados, conflitos, situações de indisciplina, “conteúdo para vencer”, e ainda, proximidade do período de provas, sobrecarga de trabalho, aparecem nos relatos:

A turma do 1º B me surpreendeu, foi uma maratona de duas semanas de apresentação, corrigindo ajudando, orientando, mas no fim valeu a pena (...). Peço aos colegas que prestigiem a exposição dos cartazes (...) muita coisa bonita, artística. Muito empenho e capricho da parte deles (alguns alunos). Assim dá gosto... já fotografei e vou postar. Quero que os pais também vejam o trabalho dos filhos e valorizem também o nosso papel, da escola. (Depoimento de professor em visita à escola D, 2012).

O relato mostra também uma situação de satisfação no trabalho. Mais adiante, outro colega comenta:

Que pena que não pode ser sempre assim, tem alguns que não têm jeito, e tem turmas que nem sendo muito legal a coisa vai. Mas temos que trabalhar bem com quem está a fim. Agora vamos combinar, heim, que bagunça eles fizeram, isso atrapalha as outras aulas. Isso que é um problema (...). (Depoimento de professor em visita à escola D, 2012).

No primeiro relato aparece de maneira nítida a noção de “sofrimento criativo”. Apesar da sobrecarga perceptível pela professora, “uma maratona”, ela se sente realizada, obtém prazer em uma tarefa que durou duas semanas, que lhe exigiu empenho redobrado e horas extras de leitura e preparação. No entanto, o empenho dos alunos daquela turma e o bom resultado final compensaram todo o esforço e “sofrimento”. Nesse sentido, esse sofrimento gerou satisfação, pois algo bonito foi criado.. Houve reconhecimento, algo que possibilitou dar um significado positivo ao esforço, ao sacrifício e a toda energia despendida na tarefa.

Situação distinta ocorre com o professor Valter no depoimento abaixo. Assumindo a sobrecarga como um fator inerente à profissão, justifica com sendo do seu perfil trabalhar além do seu horário, prolongando sua jornada de modo a afetar sua vida, seu convívio familiar e sua saúde, sem que disso decorra reconhecimento. Pelo contrário, seus colegas o admoestam a mudar, preservar seus dias de folga e se cuidar mais.

Mas eu estou dizendo, pela minha maneira, pela minha postura, não consigo faltar, então trabalho como se fosse um QPM, ali, neste sentido. Eu não sou de faltar, não falto nunca, mesmo meio doente às vezes. O dia que eu tava com uma gripe muito forte, fui, aguentei o tranco. Muitas consultas assim eu não fiz, mas eu tentava fazer na folga. Não é muito o meu perfil ficar indo ao médico, eu vou só se for muito grave mesmo. É só quando a coisa pega mesmo que eu falto. Por isso que eu digo, eu me dediquei muito

à profissão neste sentido. Que eu poderia estar fazendo um *check-up*, cuidando da minha saúde. Não, fui trabalhando direto (...). Bastante cansaço. Não via maldade em estar trabalhando tanto, em preparar as aulas. Deixei assim a família de lado, isso é verdade. Não ia passear em parques, essas coisas eu não estava fazendo muito não. Isso afeta muito minha vida. Mais o meu excesso de trabalho. Porque meus colegas já falaram para mim: você trabalha nos teus dias letivos, tudo bem numa folga ou outra, mas sábado e domingo é para você descansar, e isso, final de conselho de classe eu trazia trabalho pra casa. (Entrevista 04, Apelido - Professor Valter, PSS de Português, 2012).

Num quadro mais geral que envolve os professores PSS, está muito presente a divisão intelectual do trabalho, a submissão à execução de múltiplas tarefas, o pouco tempo para descanso e alimentação, a predominância das mediações heterônomas e as formas intensificadas de trabalho. Em decorrência, a fadiga gerada, limita a obtenção de prazer e realização no trabalho. Algo que poderia ocorrer quando, por exemplo, alguém contempla, ao fim de um longo dia de trabalho, o campo semeado, a cerca pintada ou a equipe satisfeita pelas metas atingidas.

No contexto em que analisa Dejours, tem-se o contrário: na falta de reconhecimento, na ausência de certa liberdade de ação, o cansaço e a energia psíquica e física investidos se convertem em fontes de padecimento. O desejo e a vontade de se afirmar pelo trabalho se chocam com a negação dessa possibilidade pela própria estrutura objetiva do trabalho.

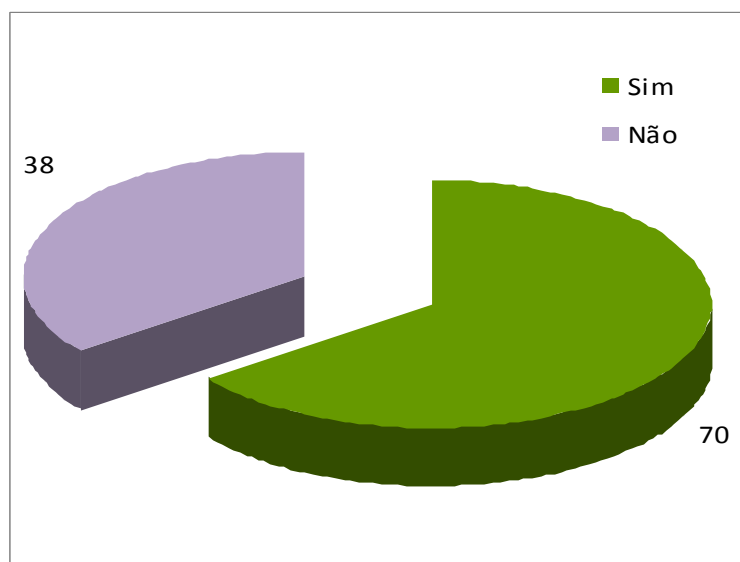
Estas situações conferem ao trabalho um sentido, um significado que resgata a afirmação subjetiva de realização pelo trabalho. Nestes momentos, a condição de trabalhador precário é assumida como parte de uma “missão” maior de educador e o trabalho docente se reveste de sentido com potencial de realizar o indivíduo. Vemos, contudo, que na amostra analisada existe a predominância de situações de sofrimento negativo naquelas situações em que ocorre a impossibilidade de adaptar a tarefa de intervir, no sentido de dar vazão aos desejos e necessidades do indivíduo, ou seja, naquilo que se denomina de afirmação pulsional do desejo. Quando na ação, o prazer é contemplado mediante a realização criativa do sujeito.

Entender essa dificuldade a partir da organização social do trabalho escolar é importante para analisar o peso das situações de sofrimento. Nesse aspecto, o relato anterior significa que para o trabalho realizado com os alunos chegasse a um bom termo, a docente precisou ir além das restrições impostas pela rotina da escola

e pela delimitação restritiva do espaço escolar. Tanto é verdade que um dos professores comenta da bagunça, da perturbação das outras aulas, ocasionada pelo trabalho de sua colega e seus alunos.

O ter que trabalhar enfrentando além da instabilidade e insegurança no trabalho os limites próprios da instituição escolar, faz com que o espaço de trabalho se torne um elemento inibidor de satisfação e prazer. Essa não possibilidade de satisfação e a recorrência da insatisfação no trabalho faz com que muitos professores pensem em desistir da carreira, como revelou nossa amostra.

GRÁFICO 8 - VOCÊ JÁ PENSOU EM DESISTIR DA CARREIRA DOCENTE?



Fonte. NAUROSKI, E. 2012.

Esse gráfico revela que 70% dos professores PSS pesquisados estão insatisfeitos no seu trabalho. As limitações impostas pelo aparato criado pela educação massificada, na maioria das vezes com recursos físicos precários e espaços limitados (aspectos por nós já assinalados) obstaculizam, sistematicamente, que o trabalho realizado pelos professores possa encontrar caminhos e possibilidades de realização e prazer. Isso não significa, contudo, que os que se dizem insatisfeitos não encontrem momentos de satisfação, seja nas ocasiões em que conseguem interferir na dinâmica do trabalho escolar ou nos momentos de socialização com seus alunos e pares.

Como já foi dito, o exercício do magistério de fato não é um constante sofrer. Mesmo na “*via crucis*”, que tem se tornado o *labor* de muitos docentes PSS, existe

espaço para pausas, para dividir o peso sobre os ombros, no apoio e solidariedade dos colegas, na compreensão da família, e, ainda, no reconhecimento dos alunos. Contudo, com base no que foi apurado, é inegável que injustas e flagrante desigualdade devam se tornar objetos de estudo da Sociologia do Trabalho.

O trabalho docente dos PSS assume a face de uma atividade fatigante pela intensificação e sobrecarga de trabalhos, nas provas em larga escala, correções, elaborações, trânsito entre escolas e uma gama de atividades que passam a ser incorporadas como aconselhar alunos, participar de eventos, de reuniões de planejamento, reposições de aula, exigências de formação e participação em cursos de qualificação, atendimento aos pais, uso de horário de intervalo para reuniões com a direção, preenchimento de relatórios, acompanhamento de estudos, verificação de agenda, encaminhamento de alunos à direção e à equipe pedagógica e cobranças em geral que foram sendo registradas e observadas nas visitas às escolas, em conversas informais ou ainda, em meios às entrevistas realizadas.

A discussão sobre o que realmente seria ou não o conjunto das funções prerrogativas dos professores é complexa e perpassa diferentes abordagens e autores, o que não é o foco desta tese. Contudo, é revelador o que nos trazem as informações pesquisadas, inclusive nos contatos informais que tivemos com os professores. Muitos dos itens listados acima são pontuados pelos docentes como desvios de função, descaracterização daquilo que deveria ser a função primordial, algo próximo de cuidar do ensino, do desenvolvimento cognitivo, da construção do conhecimento. De fato, os professores entendem ser prejudicial ao trabalho pedagógico na escola a sobrecarga de exigências, os diferentes papéis e funções que os mesmos se veem pressionados a cumprir. A propósito, do que aponta o professor.

Será que é função de professor ficar separando briga, emprestando dinheiro pro lanche, pro sujeito ir para casa... Quando foi que viramos assistentes sociais? E essas pedagogas da escola, o que fazem? Mais parecem umas inspetoras graduadas que pedagogas... Elas não querem problema, não querem trabalho. Se você tira fora de sala um aluno, você não tem domínio, se faz atividades diferentes, não tem controle na bagunça. Ao invés de ajudarem a gente, ficam cobrando coisas banais, barra de calça de aluno fora do padrão, livro preenchido. Não é assim que eu entendo o trabalho dos pedagogos. Sobra para nós aconselhar, orientar, ouvir choros dos alunos. É! Também somos psicólogos agora. Lidar com pais ignorantes, ausentes. E tudo isso... E ainda temos que ensinar, atender o IDEB, preparar pro vestibular. Tem dois anos que o laboratório está do jeito que você viu, abandonado; meus alunos nunca tiveram uma aula experimental, só teoria, quadro, giz e blá blá blá. Que chances eles têm? Ainda, ao cobrar

e pedir, parece que ninguém ouve. Prometem, prometem, mas até agora nada, a mesma coisa o laboratório de informática. Metade dos computadores está com problema ou não funcionam. Ser professor é como ser um equilibrista, um malabarista, com tudo que temos que administrar (...). (Entrevista 09, Professor Jonas PSS de Matemática, 2012).

O teor desse registro reclama a ausência de uma divisão de trabalho mais clara, visto que, como professor, acaba por desempenhar o trabalho que, a rigor, seria de outro profissional dentro da escola. Analisando, a percepção do professor, chama a atenção para o aspecto de *ethos* profissional que deveria orientar o funcionamento da escola em todos os segmentos. Ser profissional é algo que se realiza em direção ao outro. Uma profissão não deixa de ser uma atividade de cunho pessoal, que precisa ser realizada de maneira estável e honrada. Não parece ser esta a constatação do professor, pois o aspecto da sobrecarga é o que mais se evidencia de sua fala.

Além disso, a sensação de abandono, desalento e muitas vezes de impotência frente ao descaso para com seu trabalho, tal como outros relatos já citados. Ter que lidar com situações-limite em seu cotidiano dificulta vivenciar o prazer no seu ofício. O aspecto subjetivo revela-se num aparato mental cansado e desmotivado. O resultado é a frustração. A ação pulsional está aprisionada nas condições adversas que inibem o prazer e a realização no e pelo trabalho. O professor se vê submetido a uma ordem objetiva de fatores sobre os quais não tem controle. As pressões que recebe para que atenda às demandas engendram um expediente desprovido de potencial sublimador. Sente-se um “equilibrista”, ou seja, alguém que segue numa corda bamba, que a qualquer momento poderá perder o equilíbrio. O que pode significar perder o equilíbrio? Ficar doente, desistir, enlouquecer? A loucura do trabalho e pelo trabalho se apresentar como uma possibilidade real e efetiva quando trabalhar se converte numa prisão, na negação do homem, na sua coisificação.

Podemos entender a realidade de trabalho dos PSS numa aproximação com que analisa Alves (2000) sobre as mudanças históricas dentro da cultura capitalista, indicando se tratar de um tipo de barbárie social. A dinâmica histórica posta pelas atuais configurações

do trabalho com a nova precariedade salarial instaura o que podemos considerar como sendo a crise do humano como crise do trabalho vivo. Ela se compõe do complexo de crises que decorrem do processo de

precarização-do-homem-que-trabalha: crise da vida pessoal; crise de sociabilidade; crise de auto-referência humano-pessoal (...) O estado de barbárie social é a nova condição histórica no interior da qual os homens e mulheres fazem a história. É uma etapa de crise social irremediável contínua e persistente que afeta a ordem burguesa global. Com a precarização estrutural do trabalho, que se torna traço ineliminável e recorrente da dinâmica social capitalista, a barbárie histórica em sua dimensão de barbárie social, aparece como crise da vida pessoal das individualidades de classe cada vez mais imersas na condição de proletariado. É a crise pessoal que, nos marcos da nova precariedade salarial, decorre da insegurança social para adultos e a corrosão da futuramente e frustração irremediável para jovens licenciados (ALVES, 2000, s/p, p. 09).

Os professores temporários, submetidos à condição da precariedade em suas diferentes facetas e configurações, se apresentam como exemplos emblemáticos da desumanidade, da degradação que ronda seu trabalho nas escolas. Como alerta Dejours (1999), o adoecer no trabalho pode ser evitada mediante o “sofrimento criativo”, aquele que confere sentido e significado ao trabalho. Isso é possível, conforme já vimos, quando este se processa, mesmo que parcialmente, pela modificação de seus processos, e, ainda que de modo limitado, pela intervenção do trabalhador nas tarefas que executa. Todavia, quando isso não é possível, tem-se uma forma de sofrimento negativo.

Antes que o adoecimento se instale e seja assumido como tal pelo trabalhador, existem estratégias defensivas às quais o indivíduo padecente pode lançar mão, como o retirar-se do ambiente de trabalho, o absentismo, as mudanças de cargo ou função. No caso de professores QPM, pode acontecer a readaptação, saindo da sala de aula para outra função dentro da escola, uma medida sanitária para preservar sua saúde e emprego. Mas o que acontece com os professores, como é o caso dos PSS, que não podem contar com essa opção?

Nós PSS temos que aguentar, é o que está no contrato, a função que vamos desempenhar. Como não existe readaptação para professor substituto, muitos desistem. É muito alta a rotatividade de professores. Só nesta escola, já entraram e saíram cinco professores desta disciplina (geografia). Cinco, e não tinha chegado nem o meio do ano ainda. Uns nem são da área, nem sabem dar aula, estão se formando ainda. Teve uma que na primeira semana abandonou as aulas, nem quis receber, sumiu. Eu estou ficando por enquanto. Eu preciso dessa renda. (Entrevista 07, Professora Ana, PSS de Português, 2012)

Em outro momento, a situação de desalento é reforçada por outra professora:

Cansada de ser PSS. Mudar de escola a cada ano acarreta sempre os mesmos problemas: pedagogas já no início começam a questionar nosso trabalho, inclusive sobre a veracidade das informações que nós passamos em sala. Eu, professora de língua portuguesa, fui questionada sobre a frase "prestar atenção a tudo", no que a pedagoga disse que estava errada, pois deveria ser "em tudo". Então enviei um e-mail para ela com o uso correto que é "a/para tudo", devidamente embasado em grandes estudiosos da nossa língua-mãe, mas fiquei chateada. Questionam até as vírgulas de minhas avaliações e eu tenho que explicar tudo detalhadamente para elas. Será que já não bastam todas as humilhações que nós PSS passamos todos os dias, ainda somos questionados por nossos conhecimentos didáticos, será que vale a pena? (Professora R. de J. Rede social, 2013).

As adversidades no trabalho se manifestam objetivamente, mas também no aspecto relacional. Questionar e desautorizar os professores, colocar em questão suas capacidades e competências fragiliza essa categoria, afeta sua auto-estima e o desenvolvimento de seu ofício. Lembrando que, como trabalhadores precários, os professores PSS não possuem alguns dos direitos e garantias, os mesmos sobrevivem na fronteira entre o emprego e o desemprego, entre ter ou não ter salário.

Numa relação da situação dos professores PSS com a dos trabalhadores estudados por Dejours, ocorre com frequência um fenômeno singular, definido como um tipo de repressão psíquica. Isso acontece como um mecanismo de defesa reativo. O indivíduo auto-intensifica sua atividade no trabalho, como forma de (por meio do fluxo prolongado do ritmo de trabalho), buscar evitar tomar consciência de sua condição fragilizada. Reprimir a percepção subjetiva sobre si mesmo a partir do trabalho surge como uma necessidade auto-imposta para evitar a dolorosa verdade sobre sua condição de servidão. Esse processo de auto-intensificação do trabalho age de modo destrutivo em sua subjetividade, pois, na medida em que assim se comporta, este indivíduo projeta para fora do seu ambiente de trabalho o mesmo comportamento, conservando a “mesma mente e a mesma pele” fora da empresa, ou, no caso dos docentes, fora da escola. Sobre essa condição, acompanhemos o relato do professor:

Eu sou uma pessoa, me considero assim, minha esposa que fala: ela me conheceu quando eu não era professor. E hoje que eu sou professor, ela fala que eu sou insuportável. Depois de professor, ela diz que mudei muito. Não tenho paciência. Ela fala um monte de coisas. E, queira ou não queira, a gente acaba sendo mandão. A gente chega na sala de aula, a gente não vai, a gente tem educação? Afetou a minha personalidade. Mandão. Insuportável. Mas por quê? Porque você quer do seu jeito, então você acaba sendo um pouco autoritário. Reflexo do meu dia a dia. Agora, se eu trabalho num lugar que só recebo ordens, e não posso fazer nada, aí eu sou

uma coisa, você acaba sendo um bicho. Alguém fala alguma coisa grosseiramente com você, e você, por estar acostumado, a abaixar a cabeça no serviço, abaixa a cabeça. Agora, não que a gente tenha que abaixar a cabeça e gritar com a direção. Com os alunos, você tem que impor o respeito. Teve mudanças sim. Para outras pessoas, acredito que não. Porque ela convive mais. Mas eu vejo os dois lados. O lado assim, eu tinha mais paciência, porque era namorado, hoje, tipo assim, se ela fala mais alto, quer discutir por alguma coisa, não vou discutir, vou ficar quieto que passa. Quando é namorado, mas quando casado, toda vez que acontecer isso, passa, vou estar sendo o que? Vou estar me rebaixando para o que ela fala. Então 'Opa, sou casado. Então, se vou viver o resto da vida, não vou viver assim, então vamos viver de igual para igual'. Eu penso assim. Certo? Agora que mudou, mudou. (Entrevista 08, - Professor Jonas, PSS de Matemática, 2012)

Entre os caminhos possíveis para compreender o que apresenta o professor, é de que seu trabalho influenciou seu comportamento, suas relações pessoais. Podemos depreender, no entanto, que há um imbricamento entre vida e trabalho. É o trabalho interferindo na vida, mas, também, é possivelmente a vida, as características pessoais e da personalidade interferindo no trabalho, uma vez que o professor se identifica, de certo modo, como tendo aprendido a ser “autoritário”. Ser autoritário em sala de aula não é uma postura ou posição adotada de modo unânime pelos professores. Não temos, nos limites desta tese, como entrar na seara comportamental e atitudinal dos professores, mas apenas deixar pistas que possam ser analisadas em outras pesquisas e por outros saberes disciplinares.

Podemos aventar que, diante do que traz o professor, o ritmo acelerado se desdobra para outras esferas da vida desses trabalhadores de modo que para

manter a repressão fora do trabalho (...) infligem sobre si mesmos, outros ritmos, nos transportes urbanos, nas atividades domésticas ou recorrendo, se necessário, a uma segunda tarefa nas horas suplementares. Com efeito, revela-se menos custoso para certos trabalhadores manter a repressão psíquica sem ruptura do que ter de reconstituí-la no dia seguinte, depois que termina o fim de semana, ou feriados. (DEJOURS, 1987, p. 163)

Se para os trabalhadores analisados por Dejours esse comportamento representa um tipo de expediente deturpado, que vai paulatinamente minando o seu psiquismo, em se tratando dos docentes temporários PSS, algo semelhante acontece.

Nos situações observadas nas escolas e, principalmente, nos relatos coletados, predominam condições objetivas de trabalho geradoras de sofrimento e mal-estar, como já afirmamos em várias passagens desse estudo. Existe pouca

margem de manobra e interferência para que os professores possam encontrar caminhos e formas de adaptar suas atividades de modo a obter prazer e satisfação.

A cada fechamento de bimestre eu quase enlouqueço. Mesmo com os 33% de hora atividade, o esquema de planejamento bimestral ferra com a gente. Mal terminamos uma prova, já estamos elaborando recuperação paralela, é um ritmo alucinante. Se pelo menos fosse trimestral, teríamos um pouco mais de tempo para respirar. Cada fim de bimestre minha mulher vem na escola me ajudar, simplesmente não consigo dar conta de tudo. Ela me ajuda, faz os livros de chamada, passa as planilhas de nota, lança tudo e isso já me alivia um pouco. Uma coisa eu noto, estou ficando insensível, uma pessoa irritadiça... Isso minha mulher já me falou. Com meus alunos também é assim, perco a paciência fácil, fácil. Estou cada vez mais pavio curto. Logo faço como a maioria, levo do jeito que der, é o que acontece. Para que se matar? O que a gente ganha com isso? Perda da nossa saúde, isso sim. Certos estão meus colegas que passam todo mundo, dão nota, não estão nem aí. Estes não se estressam. (Entrevista 08, Professor Jonas, PSS de Matemática, 2012)

Embora a informação de que a cada bimestre a professora “enlouqueça” tenha sentido figurado, ela revela que no curso de suas jornadas, produz-se uma subjetividade padecente. A fadiga constante se prolonga para além do expediente nas escolas, invade o convívio familiar, restringe os tempos e espaços de descanso, faz do lar, em muitos sentidos, uma extensão da sala de aula e, no caso desse professor, ocorre também seu contrário: o convívio familiar se desloca para dentro do seu ambiente de trabalho. A ajuda da esposa, as horas em que a mesma divide a tarefa com seu marido, é uma situação que nos lembra o início do período industrial, no qual o trabalho nas fábricas era dividido por famílias inteiras. Ou, ainda, das oficinas de costura em São Paulo, explorando em condições precárias o trabalho de bolivianos.

Mesmo quando é possível interferir no processo do trabalho, se impor e resistir às cobranças e pressões na escola, angariando dessas atitudes seus aspectos positivos, existem outros limites a espreitar a capacidade subjetiva de resistir dos professores PSS. Referimo-nos ao amplo espectro de problemas que decorrem dos ganhos, da composição salarial, dos atrasos e de ter que ficar sem salário no período de férias. Enfim, são desdobramentos de sua condição de trabalhador precário que afetam sua vida pessoal, social e familiar, conforme já descrito anteriormente.

Se o trabalho constitui elemento central na construção da sociabilidade dos indivíduos e na formação de sua subjetividade, é preciso considerar que se trata de

uma relação problemática. Quando a consideramos, descortina-se que, na raiz do sofrimento, encontra a atividade laboral um forte obstáculo, um bloqueio à vazão dos seus desejos, colocando limites à possibilidade de satisfação e prazer no trabalho. No limite, o trabalho na sua conjuntura atual de precariedade oferece possibilidades limitadas de ser fonte de satisfação e realização pessoal.

O cotidiano escolar, a instituição educacional, nos moldes do que observamos em nossa pesquisa, tem se afigurado numa organização que frustra sistematicamente os anseios dos professores, principalmente dos PPS. Aquele que não for capaz de resistir e se fortalecer interiormente poderá sucumbir, vivenciando com frequência estados de sofrimento e frustração.

Quando pensamos o trabalho dos professores no seu cotidiano, evidencia-se que a escola de modo geral, não busca o bem estar e felicidade dos indivíduos que nela vivem e trabalham. Nesse sentido, vale relembrar o alerta de Foucault (1991), a organização escolar, como instituição agenciadora de comportamentos, é cúmplice das relações de poder hegemônicas. Seus objetivos não são outros que não o da perpetuação das relações sociais estabelecidas. Seu foco é disciplinar os indivíduos, torná-los dóceis à aceitação do controle, das regras e valores sociais vigentes. Seus fins se dirigem à propagação e manutenção daquelas práticas e discursos que preservem a ordem social. Trata-se de uma análise não monolítica, por certo o próprio Foucault reconhece que são possíveis práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Em seus termos:

uma forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência. Sem ser inteiramente uma fonte de dominação nem de resistência, a pedagogia não está também nem fora do poder nem inteiramente circunscrita por ele. Em vez disso, é ela própria uma arena de luta. Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência. Afinal, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência ao poder. (FOUCAULT, 1991, p.144)

A escola contemporânea também se constitui em espaço de construção de cidadania, um espaço de luta e afirmação de seus sujeitos. O paradoxo é que sendo ela um espaço de construção de cidadania, objeto de direito de todos os cidadãos de ser alfabetizado, para um de seus atores, o professor PSS, muitas vezes é

negado o estatuto de igualdade. Cidadania envolve a igualdade de direitos, o que, como já vimos, não caracteriza as relações de trabalho dos PSS.

Ao abordarmos a realidade dos professores temporários, a desigualdade das condições e relações de trabalho, os processos de intensificação e auto-intensificação do trabalho, a instabilidade, a insegurança, bem como os problemas sociais e relacionais que afloram dessa condição, queremos indicar que está ausente da instituição escolar e das políticas que engendraram essa conjuntura a preocupação real e efetiva com estes trabalhadores. Como resultado desse quadro, tem-se que, ao não contemplar as necessidades básicas dos trabalhadores da educação, a escola favorece processos de subjetivação negativa, isto é, cria dinâmicas de tensões, medo e insatisfação (CARVALHO, 1989).

Tomando como referência a amostra desta pesquisa, os dados revelam que mais de 50% dos pesquisados desenvolveram alguma doença em decorrência do seu trabalho como professor, conforme podemos observar nas páginas 26-29, 68-69, 193 e 194. Quando situamos nossa amostra no quadro geral⁴⁵ da saúde dos professores do Paraná, surge uma conjuntura alarmante, conforme os dados apresentados pela Secretaria da Saúde da APP-Sindicato em seu relatório estatístico de 2012. O documento diz respeito ao conjunto dos docentes do estado e não traz informações específicas sobre os PSS. Indica como um fenômeno recorrente os transtornos mentais e comportamentais, atingindo mais de 9.550 professores. Em decorrência do trabalho, destacam-se

o estresse ocupacional, a depressão, o transtorno de estresse pós-traumático e a síndrome de desistência do educador (síndrome de *burnout*)⁴⁶. Em segundo lugar no *ranquing* das doenças do magistério, estão as do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo, com 5.043 casos comprovados, especialmente os distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT) e lesões por esforço repetitivo (LER). Há aproximadamente 76 mil docentes (efetivos e temporários) nos quadros do Estado, sendo que destes, 9.550 tiveram em 2012 problemas mentais e comportamentais, o que muitas vezes gera afastamento de função. A

⁴⁵ Disponível em <http://maringa.odiarario.com/maringa/noticia/501760/metade-dos-professores-afastados-tem-depressao/> - acesso em agosto de 2013

⁴⁶ O sentido etimológico da palavra deriva da composição do termo inglês *burn*, traduzido como queima, e *out*, no sentido de queima exterior. Tal significado sugere que a pessoa com esse tipo problema ou doença sofre de um desgaste físico e emocional que a consome, chegando aos níveis da exaustão. (CODO, 1999, 2002). Trata-se de uma doença relacionada ao estresse ocupacional muito presente entre profissionais que atuam junto a outras pessoas. Embora apareça com muita frequência o termo Síndrome de *Burnout*, são encontradas expressões similares como estresse laboral, estresse profissional, estresse ocupacional. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002)

conclusão é alarmante: mais de 12% dos docentes apresentaram algum tipo de sofrimento mental no ano passado. No primeiro semestre de 2013, já se constatarem mais de 4 mil casos de transtornos mentais e comportamentais, como também mais de 2.300 casos de doenças do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo. (APP-Sindicato, 2013 s/p)⁴⁷

Ora, nessa ótica fica forçoso imaginar as escolas como instituições que funcionem de modo a atender as necessidades das pessoas, seu bem estar físico e mental, a preservação da sua saúde. O que nos remete ao conceito de saúde adotado nessa pesquisa, numa explícita referencia à Organização Mundial da Saúde –OMS, que, apesar de reconhecer os aspectos relativos que cercam esse conceito, propõe que a mesma seja entendida como fruto de um conjunto de fatores indissociáveis que o bem estar do indivíduo, entendido como um ser bio-psico-social.

No processo histórico de desenvolvimento e formação da identidade dos indivíduos, podem existir pontos frágeis que, ao serem confrontados com a realidade escolar precarizada, funcionam como gatilhos, desencadeando reações somáticas. E, em certas pessoas, provocando situações de descompensação, surtos, de descontrole, reações extremadas de um ego oprimido. Algo que pode ser ilustrado no relato a seguir

O professor de português, há uma semana ou dez dias atrás, se afastou. Está afastado atualmente. Ele é PSS, substituto, teve uma professora que saiu, ela estava grávida e por problemas em sala de aula. Inclusive, assim, ele é homossexual, casado com outro rapaz. Aqui com os professores, não era segredo ele falava abertamente sobre sexo. Ele mora com um rapaz, uma relação, digamos que assim, estável. Só que os alunos, eu não sei qual é a relação deles, se ele abre para os alunos. No ano passado, teve um aluno que chamou: 'oh veadinho', então houve um desrespeito nesta parte por ele ter essa opção. E esse ano veio à tona (...) ele gritou, o colégio inteiro escutou a gritaria dele, o berro que ele deu, de estresse, de sobrecarga. (Entrevista 08, - Professor Jonas, PSS de Matemática, 2012)

Nos casos mais agudos pode gera frustração e agressividade. O que poderia ser ilustrado em outro momento da entrevista deste professor.

Agora com esse debate sobre a diminuição da menoridade penal, pode ser que muita coisa seja revista. Esse pessoal que defende o ECA não sabe o que nós enfrentamos todos os dias. Queria ver eles darem aula pra 40 que nem eu, que já trabalhei numa sala com 48 alunos, já quebrei dois relógios e amassei vários anéis de tanto dar tapas na mesa, mas eu queria mesmo é

⁴⁷ Disponível em <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/publicacoes.aspx> - Acesso em fevereiro de 2014

dar uns tapas nessa molecada que não tem respeito... Eu apanhei quando era pequeno e isso não me deixou traumatizada, me fez ter respeito pelos meus pais, umas chineladas fazem bem. Faltam limites... Uma surra bem dada em alguns e entraram na linha. Eles (os alunos) podem tudo, nos não podemos nada. Se você fala duro com alguém, já vem a família te questionar. Já tirei uma fulaninha pelo braço, pra fora da sala e tive que ouvir um monte por isso. Mas eu não dou mole não, sai mesmo... Estão tirando a nossa autoridade. Eu te digo, está cada vez pior. (Entrevista 08, Professor Jonas, PSS de Matemática, 2012)

O relato expressa também uma situação do contexto em vivemos: de confusão entre autoritarismo e autoridade, problemas de um excesso de relativização que coloca a escola e os professores numa situação de crise (BRIDI, ARAÚJO e MOTIM, 2009).

Tais depoimentos comportam elementos recorrentes. Compreender em profundidade as mudanças na cultura juvenil e nos comportamentos dos jovens e adolescentes desta época é, por si só, um projeto grandioso, que demanda pesquisas multidisciplinares, algo que foge ao propósito deste estudo. Todavia, as situações pontuadas revelam a densidade da problemática que afeta os professores em geral, especialmente os PSS, pelas razões já descritas.

Fica evidente nos relatos dos professores da nossa amostra, a frustração e o desapontamento, sentimentos a se manifestarem na forma de uma postura agressiva e impositiva, o que reforça a armadilha comportamental, o padrão nas atitudes dos docentes e sua dificuldade em lidar com os problemas gerados pela precariedade, mas também pelo cenário de relativização de todas as coisas, de crise na e da escola, nos termos de Bridi, Araújo e Motim (2009).

Para enfrentar essa realidade, um de nossos entrevistados relatou que toma diferentes remédios para ansiedade e depressão e que as consultas com sua terapeuta ajudam a se manter no emprego a “não surtar”, quando sua vontade era a de sair ou de “matar” alguns alunos. O tom figurativo de sua fala revela o nível de agressividade e sofrimento que integram a realidade de trabalho muitos docentes.

5.5 ESGOTAMENTO E FADIGA PELO TRABALHO

A pesquisa realizada por Codo (1999, 2002) sobre a Síndrome de *Burnout* aponta para essa doença com contornos de epidemia, aflorando progressivamente na classe do magistério. Essa situação foi também observada por Leite (2006) que,

em sua tese, estudou a saúde dos professores. O recorte de sua pesquisa abrangeu a região Centro-Oeste do Brasil. Mas de 8 mil professores da educação básica foram ouvidos. Segundo a pesquisadora, 15,7% destes docentes apresentam a Síndrome de *Burnout*. Ela chama atenção para a hipótese de que este possa representar um índice nacional. O que indicaria que mais de 300 mil professores em todo Brasil possam estar sofrendo deste mal, ressalvando que a pesquisa não contemplou o Ensino Médio.

Ao descrever a enfermidade, a autora indica que os mais afetados são “principalmente profissionais idealistas e com altas expectativas em relação aos resultados do seu trabalho. Na impossibilidade de alcançá-los, acabam decepcionados consigo mesmos e com a carreira” (LEITE, 2006, p. 79).

Esse estudo apontou como uma das causas um intenso sofrimento em função do estresse crônico no trabalho, aventando para consequências dessa conjuntura para milhões de usuários da educação pública. Explicando a metodologia, Leite informa que os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado no Sistema de Avaliação da Educação Básica, em 2003. Contudo, essas informações só foram analisadas no ano de 2007. O foco das questões buscou identificar três sintomas clássicos da síndrome de *burnout*: esgotamento emocional, baixa realização profissional e despersonalização. A pesquisa revelou, ainda, que dos 8 mil professores que compunham a amostra, 29,8% apresentaram o primeiro sintoma em níveis elevados. Em relação à baixa realização profissional, a incidência foi de 31,2%, e 14% dos professores se sentiam desumanizados em seu trabalho, o que se traduz como despersonalização. (LEITE, 2006, p. 79-82).

Ao analisar esse fenômeno Codo observa:

atitudes e condutas negativas (...) em relação ao trabalho. É uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e a organização. Já o estresse não envolve tais atitudes e condutas. É um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho (CODO, 1999, p. 238).

Em relação ao estresse, Codo e outros autores como Mendes (2002), diferenciam entre estresse e *Burnout*, um aspecto importante para estabelecer as causas e efeitos que ambos podem ter na subjetividade dos indivíduos. O estresse,

segundo os autores, se manifesta por meio de atitudes negativas de confrontos com os usuários. No foco de nossa análise, se dirige principalmente aos alunos e, por vezes, aos colegas de profissão. Quanto aos sintomas de *Burnout*, às reações são diferentes: sensação de cansaço crônico, desfalecimento pessoal; algo que se espalha para além do ambiente profissional, afetando a vida familiar e social.

Algo problemático que acarreta sofrimento aos docentes atinge também os núcleos sociais mais próximos, grupos de referência, principalmente a família. Essa situação, como podemos visualizar no quadro, esta presente para quase 80% dos professores que afirmaram ter sofrido influência negativa do trabalho sobre sua vida pessoal e familiar.

TABELA 10 - QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE DECLARARAM QUE A VIDA PROFISSIONAL TEM AFETADO (NEGATIVAMENTE) A VIDA PESSOAL E FAMILIAR

	Quantidade	Porcentagem
Sim	83	77%
Não	25	23%

Fonte: NAUROSKI, E. 2012.

Em seu relatório de 1981, a Organização Mundial do Trabalho – OIT - chamava a atenção para a condição preocupante que envolve o trabalho docente. Em diferentes países, são realizados estudos que mostram que os educadores estão expostos a riscos de “esgotamento físico ou mental, sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas ao seu trabalho”. Além de afetar o bem estar e a saúde dos profissionais, essa situação parece “construir uma razão essencial para os abandonos observados nessa profissão.” (OIT, 1981, p.123)

Analisando a docência, como já foi descrito, possui uma especificidade que a define como atividade mediada pelo cuidado, afetividade e contato humano. Talvez neste aspecto resida o foco de maior carência e fragilidade apontado pelos professores, pois uma profissão naturalmente mediada por interações humanas e relações intersubjetivas se encontra mais suscetível a sofrer as influências e pressões do meio escolar. Algo a se manifestar no desconforto que media as atividades escolares, realidade demonstrada pelo que relata o professor:

Eu queria ser engenheiro, sempre sonhei com essa profissão. Com o tempo, isso foi ficando cada vez mais distante. Venho de uma família de lavradores, uma família pobre, sem condições de me dar estudo. Só depois dos vinte anos consegui vir para a cidade. Entrei na escola já era adulto. Fiz supletivo e tentei o vestibular umas três vezes, mas não passei. Fiz

graduação à distância e me tornei professor. Não pensava que com quase cinquenta anos, dez só como professor, fosse ficar assim, velho e acabado. No começo, eu gostava de dar aula. Mas com o passar dos anos, fica cada vez pior. Agora são os professores que têm medo dos alunos. Deus me livre reprovar alguém, você fica marcado. Nos últimos anos está bem difícil ser professor, ainda mais PSS. A gente nunca sabe com certeza se teremos aulas, se haverá prorrogação de contrato. Eu não sei o que é tirar férias (...) Já faz uns cinco anos que não tiro férias. Tenho que economizar para os meses de dezembro até março, senão como vou pagar as contas? Não dá pra ser feliz assim, a gente vive como escravo. Desculpe-me, mas é assim que eu vejo. Eu estou doente, tomo remédio para depressão. (Entrevista 09, Professor João, PSS de Matemática, 2012)

Em outros momentos da entrevista, este professor questionava o tratamento diferenciado que os professores PSS recebem. São aulas em horários que ninguém quer, escolas e alunos com problemas. “Já trabalhei numa escola na qual o diretor nos ameaçava (os professores PSS). ‘Se vocês não trabalharem de acordo, vou colocar o cargo de vocês à disposição’ (...) sempre repetia isso. Com medo, a gente fazia tudo que podia sem reclamar”. Noutro momento, enfatiza, “só sobra o pior para nós nas escolas”. É evidente a frustração com seu trabalho. O cotidiano da escola é marcado pelo medo e pelo sofrimento, uma situação que se agrava no isolamento, pois este professor, talvez por conta de seu padecimento, atribui a culpa dos problemas que enfrenta à escola. Somados a isso, essa forma de contrato mitiga a ação coletiva e fragmenta a categoria, conforme já analisado.

Partindo dos relatos coletados, convém lembrar que o esgotamento físico e mental que acomete muitos docentes surge em decorrência das mudanças na organização social do trabalho escolar. Cada vez mais nas escolas se observa uma pluralidade de novas tarefas atribuídas aos professores conforme já apontado.

A questão que se coloca é que em muitas escolas não possibilitam que os professores participem efetivamente da construção da proposta pedagógica da escola. As práticas escolares e os princípios metodológicos seguidos vêm de modelos já prontos, ou surgem de uma relação heterônoma. Entre os que pensam e os que seguem e aplicam, tem-se uma clara divisão do trabalho. A educação, as práticas e o fazer dentro da escola precisam ser significativos também para o educador (BRIDI, ARAÚJO, MOTIM, 2009). É preciso lembrar que o trabalho docente envolve dois sujeitos: o aluno e o professor. Quando nesse processo se nega essa condição de sujeito, ele se ressentido, não vê sentido, podendo não encontrar satisfação e realização no seu trabalho.

Toda a gama de tarefas impõe uma contribuição desproporcional dos docentes para com a escola e suas finalidades. Tal estado de coisas é fonte geradora de ansiedade na medida em que os professores não conseguem atender a estas expectativas. Não é difícil imaginar o resultado: um estado latente de padecimento e irrupções de doenças e somatizações de diferentes níveis e formas.

Essa conjuntura complexa e multicausal foi traduzida na forma de um quadro compreensivo a partir do qual Esteve (1999) estabelece um ciclo de desenvolvimento, o que ele chama de “Ciclo Degenerativo do Mal-Estar”. O contexto apontado pelo estudioso localiza a sociedade capitalista como o contexto histórico a partir do qual a condição dos professores é afetada, sendo o absentismo uma das reações mais generalizadas frente aos processos de exploração pelo trabalho. Outro fator importante registra que as novas exigências do mundo do trabalho têm acarretado maior incidência de doenças crônicas, como estresse e depressão. Na exigência de ter que trabalhar em condições adversas, a falta de valorização e reconhecimento faz com que muitos manifestem o que Esteve denomina de autodepreciação de si mesmo, o que pode acontecer quando muitos professores vinculam sua imagem pessoal e seu papel social à profissão. A relação com os alunos por si só tende a ser problemática, conforme já descrito. Contudo, os efeitos crônicos da indisciplina presentes na escola favorecem a despersonalização da relação educativa (ESTEVE, 1999).

Somem-se baixos salários e clima de trabalho hostil, as doenças proliferando entre os docentes tem-se uma atmosfera carregada de sentimentos negativos, situações conflituosas, ou, ainda, desequilíbrios emocionais por conta das relações conturbadas em ambiente escolar fornecem os elementos para uma conjuntura que afeta sistematicamente a imagem e a saúde dos professores.

A partir do exposto, tem-se que o mal-estar manifesta-se também como desconforto subjetivo, inadequação, estranhamento, medo e insegurança. Com efeito, precisamos lembrar que a docência se caracteriza como atividade relacional, de interação, carregada de afetividade. No entanto, dadas as condições e relações de trabalho que cercam estes profissionais, em muitas situações, a atividade docente tem se convertido num expediente problemático e desumanizante, num tipo de barbárie social em micro escala nos termos de Alves (2002).

Uma situação, que em certa medida pode ser ilustrada na descrição que faz o professor de seu trabalho:

Eu não tenho mais gosto de ser professor. Exceto pelos poucos alunos e pais que reconhecem nosso trabalho, a maioria não nos respeita. Não sei o que fazer. Eu me esforço, mudo as aulas, trago coisas novas, mas não sei o que acontece. Eles não têm interesse. É muito desgastante ficar cobrando, cobrando. Eu não tenho mais saco pra pegar no pé de aluno que não faz trabalho, tarefa. É só isso que a gente faz: mandar bilhete na agenda, cobrar, cobrar. Que tipo de trabalho é esse? Se a gente não faz, a escola cobra. Tem que ter domínio de sala, passar conteúdo, manter os livros em dia, passar matéria, e ainda ficar de olho no IDEB, senão, já viu, a direção vem em cima. (Entrevista 09, Professor João, PSS de Matemática, 2012).

Outra causa para o mal-estar docente está associada à questão do reconhecimento, conforme já analisado anteriormente. Trabalhar em condições difíceis, ter que lidar com a incerteza e a instabilidade contratual, enfrentar salas lotadas e alunos desmotivados poderia ser algo suportável, até aceitável, se houvesse, em contrapartida, o reconhecimento, traduzido em ganhos, em direitos e atitudes concretas nas escolas e, principalmente, por parte do Estado como empregador.

Na sequência da entrevista o professor entrevistado acima relembrou outros tempos, no início de carreira, e o quanto era positivo e realizador receber elogios da direção, bilhetinhos dos alunos declarando seu carinho e ainda agradecimentos dos pais pelo seu trabalho. A necessidade de buscar melhores ganhos o colocou para trabalhar em diferentes escolas, em até três turnos, se dividindo numa tripla jornada.

Certo é que houve inúmeras mudanças na cultura escolar, e a instituição escola se viu obrigada a ir além do ensino. A educação no ambiente escolar há muito deixou de ter aquele caráter clássico de instrução e repasse de conteúdos. (ENGUITA, 1989)

Novas demandas colocam os professores na emergência de ter que lidar, muitas vezes sem dispor dos recursos cognitivos e emocionais, com as carências, medos e traumas vividos em sua história. Como se não bastasse, a sala de aula muitas se converte numa arena de indisciplina e conflito. Diante desse quadro, ocorre um aumento das exigências e expectativas em relação aos professores, que se traduzem num conjunto de fatores, entre os quais os professores se destacam

Como agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas; ruptura do consenso social sobre educação; modificação do

apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do magistério, mudanças dos conteúdos curriculares; diminuição de recursos materiais; mudança na relação professor/aluno, e fragmentação do trabalho do professor (ESTEVE, 1999, p. 67).

Em parte, o desconforto e mal-estar que ronda o trabalho dos professores pesquisados poderia ser amainados de imediato por mudanças na cultura escolar local. Uma equipe gestora atenta e comprometida poderia instituir mecanismos de valorização do profissional no interior da escola. Muitos dos professores que foram ouvidos se ressentem de não serem acolhidos de manhã na escola. Não poder contar com um café no início do expediente, um sorriso da direção, atitudes básicas de apoio e reconhecimento que, embora singelas, fazem diferença no cotidiano escolar.

Diante das adversidades no trabalho, os professores sofrem e adoecem ou encontram diferentes formas de lidar com as pressões, estresse e conflitos. Além das situações descritas que ocorrem no ambiente escolar, nos últimos anos o espaço virtual nas redes sociais começou a ganhar força e importância na vida destes docentes. Na sequência, buscamos analisar e compreender melhor esse fenômeno.

5.6 O USO DA REDE SOCIAL COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO E RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES PSS

Dentre as proposições trazidas até então, destaca-se o entendimento de que o advento da Internet, juntamente com o progressivo acesso das pessoas a conexões de rede trouxe significativas mudanças nas formas de comunicação e sociabilidade humanas. O conceito de rede social surge nesse contexto como uma tentativa de explicar e caracterizar parte desse fenômeno. No entendimento de Recuero (2009), uma rede social se define por sua estrutura, por seus recursos e possibilidades de conectar pessoas, grupos e instituições. Apresenta uma gama variada de composições e finalidades. Nosso foco não consiste em estudar essas redes, o que demandaria uma pesquisa de teor mais técnico e específico, para muito além do que nos propomos neste capítulo. Assim, nosso recorte se orienta na rede social criada a partir da página que reúne um grupo numeroso de professores PSS do Estado do Paraná no *Facebook*, aqui denominado como rede social. Nosso olhar

se dirige ao teor das informações que por ali tem passado, do que trata se conteúdo, temas que perpassam as trocas sociais dos membros do grupo uma vez que essa trocas representam iniciativas de expressão e resistência.

Um dos aspectos que ocupou a pauta de muitas conversas nas escolas e nas entrevistas é a sensação de abandono por parte do governo, que os trata como “profissionais de segunda classe”, e a ausência do sindicato que “só se preocupa com os QPMs que são filiados e contribuem”. Tal percepção pode ser relativizada quando se ouve o outro lado da direção do sindicato reforçando sempre o mesmo discurso: “nossa luta é na defesa de todos os professores e no fortalecimento da categoria”. Seja como for, no imaginário dos professores pesquisados existe um vácuo nas formas de representatividade e articulação dos PSS. É partir desse vácuo que queremos a situar a discussão e a análise do grupo dos professores PSS do Paraná em rede social.

Para desenvolver esse tópico, estabeleceremos um diálogo com autores que estudam o mundo virtual e a análise sociológica das postagens dos membros Grupo dos Professores PSS. Estes conteúdos, a nosso ver, representam formas de expressão e resistência e perpassam situações já pontuadas nas entrevistas, como a questão da desigualdade, instabilidade, medo e insegurança. A novidade na dinâmica desse espaço, talvez se encontre em sua espontaneidade: um espaço virtual com maior fluidez, no qual interagem pessoas que têm em comum a mesma condição e sofrem muitas vezes dos mesmos problemas.

A palavra “expressão” reserva um significado singular quando se trata da possibilidade de dar vazão aos conteúdos subjetivos que por serem inadiáveis, precisam ser comunicados, compartilhados. Conteúdos muitas vezes envoltos em angústia e revolta, mas também no sentimento de solidariedade, algo visível no registro: “pelo menos aqui a gente pode se expressar sem medo, falar o que pensamos, saber o que anda acontecendo e nos apoiar” (A. S. Rede Social, 2013). Falar significa exercitar a expressividade própria de cada um, como cada indivíduo está se sentindo, ou o modo como percebe e significa o que está em sua vida, no seu trabalho. Nessa perspectiva, acreditamos que o espaço do grupo de professores PSS na rede, tem contribuído.

A expressão quando acompanhada de conteúdos não só emocionais ou de sentimentos, mas, sobretudo como um canal do intelecto, comunicando conteúdos

políticos, sociais e culturais é ao mesmo tempo uma ação comunicativa, nos termos de Habermas (1989) capaz de instituir a fala ou a escrita como protesto, repúdio ou crítica ou ainda como chamado, proposição e resistência.

Dessa forma, resistir assume a conotação de uma força que se opõe a outra. No caso dos professores temporários, uma força dos precários, frente à força do Estado, que insiste em mantê-los nessa condição, ou ainda, na oposição à força da direção da escola, que os trata com discriminação. Falar da resistência dos professores temporários a partir do seu grupo na rede é entender que existe uma conexão entre o mundo virtual e o mundo real, numa dialética complexa e de complementaridade. O que acontece no mundo virtual gera implicações no mundo real e vice versa (CASTELLS, 1999). No sentido de situar a discussão, analisamos brevemente os impactos das tecnologias na sociedade, sobre o mundo virtual e as redes sociais digitais.

O conceito de sociedade em rede na visão de Castels (1999), expressa uma das principais características do mundo contemporâneo. A realidade da globalização levada a efeito pelo potencial das novas tecnologias de mídia, informação e conhecimento tem como eixo norteador a interdependência universal que envolve as relações na esfera produtiva, econômica e intelectual. (CASTELLS, 1999).

Trata-se de uma conjuntura marcada pela revolução tecnológica, que vem afetando progressivamente pessoas, instituições, nações e se define pela não centralidade de

conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso (CASTELLS, 1999, p.69).

Talvez esse aspecto de não centralidade explique, em parte, a expansão das redes sociais digitais. As possibilidades cruzadas de produção, troca e armazenamento de informações numa relação aberta e dinâmica aproximam as pessoas e possibilitam a organização de grupos de indivíduos com afinidades ou interesses comuns. O grupo dos professores PSS do Paraná possui estas características. O que poderia explicar em parte, o progressivo aumento de seus participantes, mesmo com pouco tempo de existência. Em 2012, eram pouco mais de uma centena de membros, passando, no ano seguinte, para mais de 3 mil. Já em maio de 2014, este número saltou para mais de 11 mil membros. A dinâmica de

funcionamento do grupo é simples. Para fazer parte do grupo basta que o interessado envie um pedido ao administrador da página. As postagens dos conteúdos são livres. Caso alguém se sinta pessoalmente desrespeitado ou ofendido com algum conteúdo pode encaminhar uma denúncia *online*, para que o mesmo seja retirado. Existe ainda a possibilidade que algum membro seja bloqueado do grupo, caso se verifique conduta desrespeitosa, ataques pessoais, injúrias etc.

A dinâmica de funcionamento desse grupo, de certa forma, se coaduna com o estreitamento entre mundo real e virtual, aponta que a lógica operativa das redes representa a nova “morfologia” da sociedade humana, com implicações na organização da vida social, política e econômica (CASTELLS, 1999).

As redes são estruturas abertas, com o potencial de se expandirem sem limites, integrando novos nós desde que sejam capazes de comunicar dentro da rede, nomeadamente desde que partilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base na rede é um sistema altamente dinâmico e aberto, susceptível de inovar sem ameaçar o seu próprio equilíbrio. Redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada para o trabalho, trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas (CASTELLS, 1999, p. 565-566).

Embora as redes sociais possam ser apropriadas e utilizadas com objetivos econômicos, existem aspectos positivos que escapam ao controle dos interesses econômicos e abrem novas possibilidades de participação e atuação social. Em muitas situações e contextos, a partir da existência de redes sociais, emergem novos padrões de sociabilidade, surgem novos sujeitos pleiteando e defendendo direitos, as vezes de modo individual, as vezes coletivamente, agindo com potencial de desequilibrar a correlação de forças entre os grupos sociais e recolocar a discussão da democracia e da participação popular em outros termos. (SOUZA SANTOS, 2014)⁴⁸. Algo que poderia ser ilustrado pelas diversas mobilizações pelo mundo e nas manifestações que aconteceram em junho de 2013 no Brasil, notadamente articuladas pelas redes sociais.

⁴⁸ SANTOS, S. B. a revolução cidadã tem quem a defenda?. artigo publicado na carta maior.. maio de 2014. disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/coluna/a-revolucao-cidada-tem-quem-a-defenda-/30871> - acesso em março de 2014.

5.6.1 Os PSS conectados no *Ciberespaço*

A perspectiva otimista em relação ao potencial da internet e das redes sociais encontra assento na proposição de Levy (1999), para quem o crescimento do *Ciberespaço*⁴⁹ está associado a um movimento internacional, com protagonismo não exclusivo, mas predominantemente de um público de

jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (LEVY, 1999, p. 11).

O potencial existente no alcance e benefícios que se pode conseguir no uso das novas tecnologias tem sido explorado das mais diferentes formas. No que concerne ao aspecto social e político, o grupo dos professores PSS do Paraná na rede social se alinha a este perfil. Representa um meio que se encaixa na definição de recurso ou sistema de suporte para as relações sociais. Nos termos de Levy, uma comunidade virtual que se constitui

sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais, sem anular as divergências surgentes. Para aqueles que não a praticaram (comunidades virtuais), esclarecemos que, longe de serem frias, as relações on-line não excluem as emoções fortes. Além disso, nem a responsabilidade individual nem a opinião pública e seu julgamento desaparecem no ciberespaço (LEVY, 1999, p. 131).

Os elementos trazidos pelo autor estão presentes no grupo dos professores PSS do Paraná, pois, como espaço democrático, tem favorecido a aproximação entre seus membros espalhados por diversos municípios em todo estado. O desabafo ou denúncia de um colega na Região Norte pode encontrar ressonância e apoio em colegas do Sul. Uma postagem, um comentário ou mesmo uma simples

⁴⁹ *Ciberespaço* está associado a outro termo> o de *Cibercultura*. Ambos “um novo meio de meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “*cibercultura*”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço.” (LEVY, 1999, p. 17)

pergunta, “será que os contratos serão prorrogados?” ou ainda “cheguei hoje na escola e fui comunicada que minhas aulas foram passadas para outro professor”, podem favorecer um longo e envolvente debate, gerando diversos comentários e posicionamentos de professores de diferentes regiões do estado. A proximidade entre os participantes acontece nos pontos comuns de uma realidade laboral marcada pelas condições e relações precárias de trabalho.

A subjetividade destes professores encontra no espaço virtual uma forma de se afirmar. O meio propiciado pela rede virtual promove a relação intersubjetiva autêntica. Embora limitada em sua plenitude pela separação física, em vários momentos a relação humana que brota nesse meio conserva todos os elementos que a definem como tal: abertura, diálogo, troca, encontro e acolhimento.

A especificidade deste grupo que propicia a relação humana, conforme a descrevemos, se encontra talvez no espírito e propósitos que o fizeram surgir, conforme se pode ler na descrição sobre o grupo que conta em sua página:

Espaço criado para a troca de ideias e informações (já que as mesmas são quase sempre desconhecidas) aos professores que trabalham no regime Pss no estado do Paraná... Bem vindos novos e velhos amigos... É importante ressaltar ainda que este grupo não pretende ter tendência política alguma, apesar de todas as tendências por parte de nossos membros (amigos) serem bem vindas a um debate sadio de nossa sociedade, escolas, cidades e estado e governo por parte dos profissionais da Educação. Informamos que não temos vínculo algum com órgãos públicos ou organizações representativas da classe (Grupo dos Professores PSS do Paraná. Rede social, 2014).

Nas primeiras linhas, a descrição do grupo justifica sua criação por conta da posição da comunicação entre o Estado e os docentes, que é de desconhecimento. Na exposição de seus objetivos e de seu perfil, podemos encontrar as razões pelas quais esse grupo tenha crescido tanto em tão pouco tempo. Algumas críticas têm surgido, e vários membros têm registrado a necessidade de maior coerência nas postagens e participação por parte de todos. As queixas são muita propaganda, inclusive política partidária, promoção e ataques a pessoas. Em resposta a estas demandas, os administradores adotaram algumas medidas na política de privacidade e participação. Como podemos ler:

Avisamos ainda que toda autopromoção por si só, sem motivação ou Spam será banidos permanentemente junto com seus respectivos autores. E pedimos desculpas por algum inconveniente inicial que algum novo

membro, sem noção do que é uma democracia ou liberdade de opinião venha a causar! Denunciar se algo lhe incomodar é a melhor forma de termos um grupo livre de radicais e oportunistas (Grupo dos Professores PSS, Rede social, 2014).

O aviso é reforçado com advertência a todos os membros, informando as possíveis medidas que podem ser tomadas em relação à participação no grupo.

ATENÇÃO

Os comentários aqui registrados não expressam a opinião dos administradores da página. Sendo assim, o conteúdo é de total responsabilidade do autor do comentário. Denuncie. Todo o conteúdo da página é de livre acesso e cópia, desde que se preserve o teor e o autor. As informações aqui publicadas são construídas de forma coletiva e colaborativa. Os comentários e opiniões de terceiros não expressam necessariamente a opinião dos administradores. Portanto os administradores da página não se responsabilizam por comentários feitos por aqueles que acessam a página. Os Autores são responsáveis (inclusive judicialmente) pelo que escrevem (Grupo dos Professores PSS do Paraná, Rede social, 2014).

Eis uma questão problemática presente no mundo virtual. A descaracterização de propostas e espaços que surgem com um propósito e acabam adquirindo outro. Existe ainda a coleta de informações dos usuários das empresas provedoras. Tudo que acontece na Internet, na rede fica registrado, formando uma gigantesca base de dados que cada vez mais tem sido utilizada para veicular propaganda. Apesar destes problemas, não se pode dizer que o grupo dos professores PSS tenha se desviado de seus objetivos essenciais. Além das propagandas, praticamente inevitáveis, o peso maior é para troca de informações de interesse mútuo, links de livros, eventos para professores, cursos gratuitos, editais, leis, artigos de temas afins, avisos gerais e das escolas, matérias, notícias, pedidos de ajuda, de informação sobre onde existem aulas disponíveis, quais cidades são melhores para se trabalhar, quais têm mais oferta ou necessidades de professores. Desabafos, críticas, protestos e repúdios formam o conjunto diverso de conteúdo do rol de informações que circulam no grupo.

Em geral, predominam vínculos de associação, uma realidade que encontra um paralelo no conceito de capital social, atualizado de Bourdieu, onde segundo Recuero (2009), indica se tratar de uma conexão entre os indivíduos da rede e a reciprocidade que esse espaço oportuniza aos seus membros. Em seus termos,

o conceito de capital social é intimamente associado à ideia de virtude cívica, de moralidade e de seu fortalecimento através de relações

recíprocas. Essa ideia engloba dois aspectos essenciais para a construção do valor social: o individual e o coletivo. O aspecto individual vem dos interesses dos indivíduos em fazer parte de uma rede social para seu próprio benefício. O aspecto coletivo vem do fato de que o capital social individual reflete-se amplamente na esfera coletiva do grupo, sejam eles como custos ou benefícios (RECUERO, 2009, p. 43).

Com base no que anota a autora, podemos dizer que o grupo dos professores PSS do Paraná, tem contribuído, através dos seus diversos membros, para criar um espaço de pertencimento, de apoio e afirmação, no qual são reforçados laços em relação à identidade e ao trabalho dos professores. Nesse espaço, encontramos as muitas manifestações dos PSS refletindo sobre seu trabalho, suas condições contratuais, problemas comuns e seus estados emocionais.

5.6.2 A Internet e as Redes Sociais: Aproximando os Professores PSS

Um primeiro elemento que nos surge é compreender quem são os indivíduos que fazem parte dessa rede. Utilizaremos o conceito de ator para nos referirmos aos professores participantes da rede. A acepção de ator aqui adotada encontra sua fundamentação em Touraine (1998, p. 37) para quem se trata de um indivíduo que se engaja em relações “concretas, profissionais, econômicas, mas também igualmente ligado à nacionalidade ou gênero, procura aumentar a sua autonomia, controlar o tempo e as suas condições de trabalho ou de existência.”

Tomamos de Touraine a ideia de engajamento e participação como capacidade de articulação na busca por mudanças sociais, visto que a ideia de ator no mundo virtual difere, por se tratar de um indivíduo cuja relação com outros é mediada em parte pelo distanciamento físico. Distanciamento que, muitas vezes, é superado a partir da rede, quando seus membros articulam encontros, movimentos, manifestações, atos, etc. Dessa forma, a rede da qual participam os professores PSS não deixa de representar um sujeito coletivo na medida em que as articulações que ocorrem no espaço da rede são resultantes de debates que se prolongam em várias postagens e com participação de diversos membros, até que depois de um tempo alguém pode propor uma iniciativa, que pode ou não ser aceita, que pode ou não se tornar concreta, mas, que de qualquer modo emergiu do debate no grupo.

5.6.3 Cooperação e Conflito na Rede

Um traço evidente no grupo dos professores na rede social é a presença de iniciativas de cooperação. Quando pessoas de alguma forma se aproximam e trabalham juntas em vista de objetivos próximos ou comuns, temos então uma situação de cooperação. A estrutura da rede social traz ferramentas cooperativas para os membros do grupo. Podemos acompanhar o seguinte diálogo na rede

Amigos Professores! Acabei de me formar em Licenciatura Plena em Filosofia, mas na minha cidade 2 professores pegam as aulas de quase todo o município. Estou terminando agora a pós-graduação em Filosofia e Sociologia, quero a opinião de vocês, faço outra faculdade (e qual?) que tenha mais área de trabalho ou faço outra pós que deixe meu currículo mais amplo? O que fazer? (Professora C.L. Rede social, 20114).

Em resposta a esta postagem, seguem diversos comentários, que são transcritos a seguir

Comentário 1

Faça especializações para conseguir o máximo de pontos no PSS (15, portanto 3 especializações), continue na área, pois em Ciências Sociais (Filosofia e Sociologia) existem poucos formados, procure cidades onde faltam professores nestas áreas. Tente pegar trabalho como professora em escola particular para conseguir pontuação como experiência. (Professora R. W. L. Rede social, 2014)

Comentário 2

Mude de cidade; por exemplo, a minha cidade precisa de professores nessas áreas. (Professora A. S. Rede social, 2014)

Comentário 3

Faça aproveitamento de estudo em 18 meses, ou segunda licenciatura, vale mais pontos que 3 pós, temos História, que é boa para a Filosofia e fica na mesma área (Professora C. S. Rede social, 2014)

Poder postar um conteúdo, um comentário, ou compartilhar informações tendo respostas a um pedido de ajuda representam formas de cooperação, de apoio, de ajuda a um colega.

O breve diálogo mostra o sentido real de uma relação humana. O contexto explicitado traz novas informações, indica caminhos, propõe iniciativas, representa algo de novo na percepção do professor que pediu ajuda. A situação vivida pela professora ao se deparar com a incerteza profissional se estende em diversos comentários. Um aspecto nos chamou a atenção no comentário que segue:

Isso aconteceu comigo também onde eu morava. A saída foi mudar de cidade. Acontecia que uns poucos QPMs, concentravam as aulas para

fechar sua carga horária, inclusive pegando matérias que nem era de sua formação. Nunca sobravam aulas para mim que sou PSS, o jeito foi me mudar. Agora aqui em Londrina eu tenho conseguido. Tem mais escolas. (Professora R. F S. Rede social, 2014).

A assertiva desta professora retrata que as limitações enfrentadas pelos docentes temporários têm outras facetas que não só as condições de trabalho nas escolas. Revela que as fronteiras da precariedade são mais elásticas, afetando também a demanda por mão de obra e muitas vezes até necessidade e migrar para buscar trabalho.

Desta e ainda de outras situações, vemos reforçada a ideia de cooperação, inclusive na manutenção de laços e vínculos sociais. Conforme definiu Wellman, os laços consistem em uma ou mais relações com certa regularidade e especificidade, tais como:

proximidade, contato frequente, fluxos de informação, conflito ou suporte emocional. A interconexão destes laços canaliza recursos para localizações específicas na estrutura dos sistemas sociais. Os padrões destas relações – a estrutura da rede social – organizam os sistemas de troca, controle, dependência, cooperação e conflito (WELLMAN, 2001, p.7).

A relação entre os professores PSS membros do grupo na rede social possui os elementos que a definem como uma relação humana e autêntica, aberta à comunicação, ao diálogo e a divergências.

Acompanhando os diálogos dos professores, identificamos que nesse espaço virtual – cada vez mais, também utilizado como fonte de pesquisa - a rede comporta demonstrações de apoio e solidariedade, mas também de tensões e conflitos entre professores, as vezes entre os próprios PSS e as vezes rivalizando PSS e QPM. Como mostra o diálogo abaixo, essa disputa evidencia a conflitualidade presente na categoria. Indica fragmentação e divisão dentro do magistério, entre os que conseguem aula e os que não conseguem. Os concursados aprovados que não são chamados atribuem a existência do PSS o fato de não serem chamados. A pouca clareza sobre a questão potencializa as tensões.

E. F. O Sistema do PSS é uma vergonha. Deveria ser usado para substituir professores efetivados quando estes estivessem de licença médica, ou por outras razões, mas faz 10 anos que me formei, e não consigo dar aula, porque a rede pública está cheia de PSSs. Me classifiquei no concurso de 2007, mas o concurso caducou e não me chamaram. Cheguei a ouvir do Núcleo que eu não podia ser chamado porque ia TIRAR A VAGA DE UM PSS.

M. M. Apenas uma colocação aqui, PSS não tira lugar de ninguém! Procure os direitos ao invés de ficar postando palavras desnecessárias! Desculpe,

mas senti um preconceito terrível ao se referir ao professor PSS. Só lembrando aqui que PSS é um professor como outro qualquer, que se dedica em seu trabalho e luta por seus direitos, como todos! Por favor, não generalizem! Há professores e professores, independente de ser PSS ou não!

D. C. Vergonha é um professor sem vergonha como você, E. F..

D. P. Olha E. F. você é um sem noção!!! Nunca soube que o PSS pudesse ser arranjado isso é uma calúnia.... Só porque você não pega aula acha que tem o direito de NOS discriminar!!! Parabéns ao M. M. pelo seu comentário.

A. M. B. Deixando claro que estamos buscando o conhecimento (pós), não apenas para ter mais pontuação no PSS, e sim para trabalhar melhor, ajudar a educar melhor nossos alunos. Queremos evoluir, é isso que importa!

P. R de B. Eu tenho que rir de um sujeito desses, que se diz Professor. Que o Sistema PSS é falho isso sabemos, pois não temos direitos nenhum a nosso favor, não temos um sindicato que faça valer o nome de sindicato, trabalhamos como todo mundo. Agora, senhor E. F. dizer que tu não pega aulas por causa dos PSS, se tu fosse tão capacitado assim, poderia pegar aula como PSS como nós, não julgue as pessoas para não ser julgado!

Y. A. B. Quem chega pra tomar vaga nas escolas são os concursados, onde ele estiver pode vir e pegar a vaga que era do PSS. Minha colega que leciona Matemática perdeu as 40h/A de uma vez, porque uma professora concursada pediu remoção, ela estava “apaixonada” veio atrás do cara e tomou a vaga de quem tava pagando as contas e se alimentando com o recebimento do trabalho, aí vem uma com emoção a flor da pele e toma a vaga, e no final esse concursada se arrependeu do que fez, só que não tinha mais volta. Fazer o que? (Grupo de Professores PSS, rede social, 2014)

A conversa traz elementos que povoam o imaginário dos professores PSS em todo o estado. São fragmentos que denotam vitimizações, injustiças e impotência presentes numa categoria constituída por antagonismos internos. Mesmo com estas limitações, ressaltamos que uma das formas de resistir às adversidades enfrentadas no trabalho encontradas pelos PSS é o contato com seus pares que estão na mesma condição. O fluxo e a troca de informações ajudam a aproximar os professores, criar vínculos e laços sociais. A relação complementar entre o mundo físico e o virtual reforça a reciprocidade entre os indivíduos, os fortalece subjetivamente.

5.6.4 Em Pauta na Rede, a Greve de 2014

Um assunto que esteve muito presente nas postagens do grupo foi a paralisação dos professores do Estado, por conta da greve que aconteceu em abril de 2014. Temas variados surgiram: críticas ao governo, ao sindicato “aparelhado”, a dificuldades dos PSS em se ausentarem da escola para aderir ao movimento. Foram

muitas demandas. Entre tantas, uma nos chamou a atenção por seu caráter insólito. Vejamos o registro.

Enquanto você, meu caro PSS, lutava durante a Greve por melhores condições, alguns diretores e mesmo professores QPM se mobilizaram para tirar suas aulas. Parece mentira, mas me aconteceu isso. Hoje pela manhã, quando cheguei ao colégio para reiniciar os meus trabalhos após a Greve, recebi a notícia de que havia perdido 8 aulas das 14 que havia pego. Eu perguntei à diretora sobre o porquê do professor não pegar todas, já que ficaria melhor até pra mim. A mesma disse que o professor não teve interesse nas demais. Observei com ela o horário de hoje e reparei que haveria apenas a primeira aula pra mim. Peguei minhas coisas e saí da mesma maneira como entrei e fui embora. Entendo que os professores QPM tenham preferência em dadas circunstâncias, mas o mais foda de tudo isso é que ninguém me avisou, nem ligaram, nem mandaram recado nem nada. Simplesmente fui ignorado. É assim que se vê: uns lutando por melhores condições, enquanto outros apenas querem se manter em suas zonas de conforto. Fiz o que fiz e não me arrependo, pois como poderei dar o melhor de mim num lugar onde me fizeram sentir-me ridicularizado? Abandonei as aulas que sobraram, e se preciso for abandono quantas vezes me forem necessárias. CHEGA! Não somos capachos! Precisamos dar um basta nesse descaso que sofremos a todo o momento. E se alguém acha que fiz errado, primeiro me diga se esteve conosco durante a greve, e se ainda se fizer de rogado, fique à vontade. As aulas ficaram em aberto. (Professor S. M. Rede social, 2014).

O gesto de abandonar o restante das aulas naquela escola, mais que um protesto tem conotações simbólicas, representa uma ação de afirmação, de repúdio, de defesa de sua dignidade. E o fato ainda, desta atitude ser compartilhada na rede, potencializa seus efeitos sobre os demais membros. Este professor, ao se sentir preterido, num tratamento desigual, sente diante desse descaso com sua pessoa que como profissional, só existe uma reação à altura. Ao postar no grupo o que lhe aconteceu, recebeu diversos elogios e registros de apoio por sua atitude corajosa. Diversos colegas veem na sua reação uma atitude a ser defendida, replicada como forma de defesa e valorização da categoria. Outros lamentam se tratar de um gesto isolado, minoritário, uma exceção entre os colegas temporários. Outros ainda justificam a pouca reação dos PSS diante de situações semelhantes: não é covardia ou comodismo, mas necessidade de sobreviver.

Na continuidade das postagens, entendemos ser necessário transcrever toda a conversa, para captar os aspectos mais relevantes e essenciais do que estamos a considerar em relação à importância da expressividade como canal de afirmação e resistência.

R.C. Certíssimo, camarada. Não vamos abaixar a cabeça por causa de migalhas. Os professores que participaram da greve deveriam faltar nas datas impostas para reposição de aulas (sábados e afins). Ao liberar os "fura-greves" da reposição, o governo deu um recado claro: a criminalização do movimento! Logo, deveríamos faltar deliberadamente nessas reposições da greve em forma de protesto.

E. F. Pois você agiu certo, também fizeram isso comigo em fevereiro e sabe o fiz que eu na região sul? Abandonei todas também... E não me arrependi... Apoiadíssimo!!!

S. M. Pessoal, não somos mendigos pra viver assim! PRECISAMOS RASGAR ESSA MERDA DE CONTRATO.

P. A. M. Nossa situação é muito triste.

A. L. Amigos, temos que nos organizar mais. Parece que todos os PSS têm medo de alguma coisa. Em quantos somos perto dos QPM? Gente, é imoral nos tratar assim... To ficando mais cansada ainda...

S. M. Justamente por não ter medo, fiz o que fiz. Mas precisamos de mais respeito!

P. A. M. Eles nos tratam como se fossemos lixo, copos descartáveis, e não é bem assim.

M. M. Não cabe um processo por assédio moral???

A. G. Estou até agora perplexa com tamanha atitude. Você deveria ter sido comunicado. Falta de consideração e respeito. É como nosso colega P. falou acima: somos tratados como lixo, descartáveis. Isso tem que ter um basta. Até quando vamos permitir que coisas assim ou até piores aconteçam? Pior que não temos a quem recorrer e de nada adianta reclamar, sempre estaremos de mãos atadas.

P. A. M. Bem isso A., não temos onde recorrer.

S. M. Poderíamos fazer uma lista de colégios que estão agindo assim.

C. D. Parabéns pela CORAJOSA ATITUDE. PSS merecem respeito

J. D. Dividir a categoria satisfaz o governo. Vejo que está conseguindo.

R. C. E duas novas categorias surgiram: quem participou da greve X quem furou greve.

B. A. D. Eu fico indignado com fatos como esses M., não consigo entender como os PSS passa por tanta humilhação, e ainda existem QPM dizendo por aí que temos os mesmo direitos. É uma aberração. Não poderia ser assim. Os QPM deveriam se fixar com suas aulas no início do ano, e não ficar nessa dança durante todo o ano. Assim prejudica principalmente os PSS (Os escravos do sistema moderno).

R. C. E continuando a conversa do tópico de baixo, não me venham com essa de "tem que respeitar quem furou greve". Não respeito e ponto. Quem não aderiu escolheu o outro lado da trincheira e está se lixando para a categoria. Isso sim é desrespeito.

V. S. Olha, caro amigo professor, apoiadíssimo na sua decisão, pois se fosse comigo teria feito o mesmo. Parabéns pela atitude.

C. D. Me senti uma trouxa nesta greve, pois até agora não vi benefício nenhum. Corremos riscos enquanto outros ficaram no comodismo e os benefícios, pelo pouco q li ajudam mais eles.

S. M. Penso que se tomarmos atitudes contra tais descasos que nos são impostos, podemos pelo menos mostrar que a nossa dignidade ainda não foi para o lixo. (Grupo dos Professores PSS, rede social, 2014).

Dos vários temas presentes nos registros transcritos acima, existem questões sobre a atuação do sindicato, participação na greve, falta de unidade e fragmentação da categoria, e questões de valores envolvidos como a deslealdade de colegas docentes, entre outras.

Nesse ponto, caberia trazer uma situação enfrentada por muitos professores temporários: a difícil relação entre estes e seus colegas QPM. Em função principalmente do “*status*” jurídico diferenciado dos vínculos de trabalho, são freqüentes situações de tensão e mesmo de conflitos nas escolas entre os dois grupos. De modo emblemático, podemos ter uma amostra dessa tensão no seguinte diálogo na rede social.

Deixa eu contar a última... Uma professora QPM por algum motivo descobriu esses dias que o horário de aula a estava prejudicando no horário(tarde) no colégio em que a mesma é padrão e tinha assumido aulas extraordinárias... Enfim, a querida QPM pediu remoção para o colégio em que trabalha e tirou uma PSS de português por que a escola em que ela trabalhava não estava adequando o horário ao seu lindo gosto... (Grupo dos Professores PSS, Rede social, 2014).

Existe, sem dúvida, uma correlação de forças, um jogo de interesses e critérios políticos e pessoais que estão muito presentes nas escolas e colocam os professores temporários PSS numa condição desfavorável, em clara desvantagem. São elementos que fazem parte da obscura cultura de trabalho presente em muitas escolas, e que a SEED não tem interesse em combater, pois tanto ela quanto muitos diretores se beneficiam de sua existência em ações coercitivas sobre os PSS, conforme já indicado.

No entanto, de modo geral, tem predominado a reação dos professores frente ao modo como se sentem tratados pelos gestores da escola. Reagindo quando podem de modo mais efetivo, se demitindo, abandonando as aulas, e, com freqüência, se utilizando do espaço na rede social para registrar seus protestos e sua inconformidade diante dos ultrajes e humilhações.

Na perspectiva em que discutíamos anteriormente, muitas dessas ações e reações na rede e no grupo dos professores funcionam como dispositivo de reforço de sua subjetividade, de fortalecimento de sua identidade profissional, de aproximação e união da categoria. As diversas formas de expressão e sua ressonância entre os colegas e membros do grupo fortalecem sua capacidade de resistir, de se afirmar, de manter seu equilíbrio e integridade, mesmo diante dos riscos que isso comporta. Dada a sua condição de trabalhadores precários, representam atitudes de defesa individual e coletiva, algo que no limite, contribui para resgatar seu bem estar, sua própria humanidade.

A complementaridade entre a realidade das redes sociais e o mundo físico de que falavam Castells (1999) e Levy (1999) pode acontecer de diferentes formas: pelas trocas sociais, reciprocidades intersubjetivas, e fluxos de informações veiculados, apropriados e reapropriados pelos integrantes da rede. Além destas possibilidades, acontece muitas vezes que da articulação na rede surjam medidas concretas de atuação e participação social mediante iniciativas de mobilização.

Um dos membros do grupo posta que estava circulando um e-mail vindo da SEED para os diretores, dizendo que os contratos dos PSS seriam encerrados no final de julho de 2014, antes do seu prazo de vigência. A possibilidade de perder o emprego e as consequências que disso decorrem tiveram um efeito viral no grupo. Multiplicaram-se postagens e comentários sobre a questão. Como resposta, os professores realizaram manifestação cobrando da SEED e do NRE um posicionamento sobre sua situação. A justificativa que foi dada aos professores PSS, reforça mais uma vez a condição frágil da categoria. O desligamento iria acontecer devido ao retorno de aproximadamente 2,4 mil professores QPM. Alguns de licença e outros que seriam nomeados após passarem no concurso. De vitórias e derrotas é feita a vida profissional dos professores temporários. As postagens na rede assinalavam a atuação incipiente do sindicato que, pressionado pelos PSS, não conseguiu mais que uma “promessa” da SEED de que cada caso seria analisado para se evitar injustiças. Mas estava consumado, muitos colegas iriam perder suas aulas com 25%, 50% e até 75% de redução de carga horária. Um claro descumprimento da Lei Complementar 108 de 2005, cuja análise anteriormente realizada informava que o contrato dos PSS precisa ter vigência de um ano, podendo ser prorrogado por mais um.

Cabe salientar que na interpretação do professores, foi por conta da manifestação que teve início na rede e terminou na rua, os professores PSS se articularam, pressionaram e a SEED teve que recuar, um recuo que veio na forma da promessa de se “evitar injustiças”. Se nada tivesse sido feito, os danos poderiam ter sido maiores, com demissões sumárias e em maior número.

A pauta recente no grupo foi sobre a dobra de padrão. Na prática, a dobra funciona assim: quem passou no concurso no regime de 20 h/a pode pegar mais 20 h/a perfazendo uma carga horária total de 40 h/a. Isso tem acontecido historicamente por meio das aulas extraordinárias. Trata-se de um tema controverso

que divide opiniões. De um lado, há um questionamento de que a dobra afeta a estruturação de toda a rede estadual, pois limitaria as vagas para concursos. Muitos professores que passaram no concurso em 2013 se posicionam contrários à dobra, temendo que isso atrapalhe suas nomeações. Os PSS também se sentem prejudicados, pois a dobra afeta a distribuição de aulas nas escolas e diminui suas chances de conseguir um número maior de aulas e, com isso, um melhor salário. Para a SEED, a dobra é vantajosa pelas razões já expostas.

Em 2012, o Ministério Público do Paraná ingressou com uma ação direta por inconstitucionalidade (Adin) pedindo o fim da dobra de padrão, com base no argumento de que o artigo 29 da Lei Complementar Estadual nº. 103 e o Decreto nº. 4.213/09, que trata do Plano de Carreira dos Professores, estavam em conflito com a Constituição Estadual, que deixa expresso que o ingresso em cargo público deve se dar por concurso na forma da lei.

A posição do MP sustenta que com a dobra se institui um novo cargo com sua respectiva carga horária. Se o professor prestou concurso no qual o edital deixa expresso o regime de trabalho, não seria legítima a dobra, desconsiderando o que prevê a Constituição do Estado. O Tribunal de Justiça, que irá julgar a questão, pediu que o sindicato se posicionasse a respeito. Recentemente, a comissão da APP responsável por estudar essa questão está se reunindo para elaborar um parecer. Esse assunto tem pautado inúmeras postagens no grupo. As manifestações contrárias, as implicações da greve e das possíveis ações de apoio a “dobra” são objetos da conversa na rede social:

Jamais endosseiei essa alternativa, pois tal prerrogativa reduz ainda mais as vagas e as possibilidades dos candidatos assumirem seus cargos, essa atitude previsível e já anunciada na pauta de reivindicações, eram indicativos que os PSS sempre estarão à margem dos anseios da APP, é louvável a atitude daqueles que se posicionaram contra a greve, por prever um mero golpe político e infelizmente sairão prejudicado com tal atitude ... Não me compadeço nenhum pouco daqueles que apoiaram o sindicato dando um tiro no próprio pé! (Professor V. F. Rede social, 2014).

M. C. Pelo que sei a oferta da dobra só poderá ser realizada a pós a nomeação do concurso 2013, o que ficará de vagas será ofertado para a dobra de padrão... já publicaram essa nota na página da APP.

M. A. N. J. Essa APP manipulou os PSS para fazer uma greve que pouco nos beneficiou, e agora vem com essa falcatura de dobra de padrão. E os concursos???? Da APP a cada dia que passa só me resta repúdio!! Esse cargo de 40hrs não tem justificativa, se sobram vagas do concurso de 2013, que façam outro concurso. Somos PSS e queremos virar QPM também. ESSA FALCATURA TIRA A OPORTUNIDADE DOS PSS DE VIRAREM QPM !!!!!!!

V. M. Os PSS merecem essa apunhalada, pois foram às ruas lutar por uma greve, sabendo que na pauta de reivindicações a dobra era uma constante. Eu acho é pouco!
R. M. Menos vagas para Concurso com esta DOBRA! (Grupo dos Professores PSS do Paraná, Rede social, 2014).

O tom do debate realça o sentido do espaço criado pelos professores na rede social, que oportuniza aos mesmos se posicionarem com apoio, resistência e crítica. Os diversos registros trazidos demonstram a importância dos vínculos em torno dos problemas comum, indicam a capacidade dos professores de encontrarem novos espaços para exercitarem seu pensamento, sua crítica e seu inconformismo, um desejo, uma necessidade que não se limita às fronteiras muitas vezes impostas pelo cotidiano escolar.

As inibições e limites que os professores encontram para se expressarem em seu ambiente de trabalho, o fato de se sentirem no “mesmo barco” reforça seus recursos subjetivos a partir do espaço virtual. Postar, comentar e compartilhar conteúdos e situações significa um ato de afirmação, de consciência, de presença do sujeito. Este universo virtual carrega o potencial de oportunizar momentos de expressão e resistência, muitas vezes negados no plano físico. O espaço da rede funciona como um substrato de existência e resgate de cidadania, de afirmação de identidades, de sentimentos e emoções. Mobiliza recursos subjetivos dos professores, que podem funcionar como antídotos contra os processos de subjetivação negativa conforme anteriormente descrito.

Com toda ambiguidade e problemas no caso dos professores temporários PSS, o espaço virtual, e, especificamente, o grupo do qual participam, tem se convertido numa importante ferramenta de luta, afirmação e resistência desta categoria, frente a suas adversidades no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade concreta do trabalho docente nas escolas do Paraná, principalmente para os professores PSS, tem se dado em meio à precariedade. Ao analisarmos as condições e relações de trabalho que cercam essa categoria, foi possível iluminar a teoria e repensar os efeitos de políticas neoliberais no serviço público e suas implicações na organização social do trabalho nas escolas que estudamos.

Ao direcionarmos o olhar aos professores temporários, nossa intenção era trazer a tona as vivências destes indivíduos, mostrar as diferentes formas de reação frente as adversidades que enfrentam cotidianamente no seu ambiente de trabalho. Dessa forma, a escolha de uma metodologia qualitativa serviu aos propósitos de caracterizar e evidenciar os traços de uma subjetividade ambivalente, ora padecendo em meio ao sofrimento no trabalho, ora encontrando formas de resistir e encontrar novos significados na docência.

Numa perspectiva de verificar a proporção entre sofrimento e resistência, as informações contidas nos questionários quanto os conteúdos das entrevistas revelaram que a balança da precariedade tende a pesar mais pela negatividade com que os professores temporários são afetados. O alcance e a profundidade com que as formas de contratação flexível e as condições adversas de trabalho afetam a subjetividade dos professores PSS, forma conjuntura no mínimo escandalosa na educação paranaense. As diversas informações que colhemos, bem como o conjunto dos relatos trazidos ao longo desta tese, adquirem o caráter de denúncia frente ao tratamento desigual que recebem os PSS do governo do Estado e da SEED.

O mérito de superação do sofrimento e de ter que administrar o mal estar no trabalho é exclusivo dos professores. Para manter seu contrato, salário e sua sobrevivência muitos professores encontram possibilidades de superação e realização no trabalho aparentemente contraditórias, indo de uma postura idealista e comprometida a atitudes de indiferença e apatia. Entre os professores que pesquisamos, a via de preservação do seu bem estar no trabalho, encontra seu lastro principalmente nas relações intersubjetivas que buscam construir com seus

alunos e pares. Cabendo registrar, que em termos quantitativos o peso maior esteve nos processos de subjetivação negativa, conforme identificamos em nossa amostra.

Os professores, de modo geral, estão adoecendo e os PSS, quando adoecem, sofrem duplamente, primeiro pelas diferentes moléstias que os afligem e, segundo, pela condição desigual de seu vínculo e os limites do seu contrato ao restringir seus direitos, como foi mostrado evidenciado, quando fizemos essa análise.

A conjuntura educacional paranaense se revelou um terreno fértil para germinar o descontentamento dos professores em seu trabalho. O Estado, como patrão tem pautado sua conduta pelo descaso e perpetuação de injustiças em relação aos PSS. Os registros vindos de professores informam a falta de transparência no processo seletivo, a desinformação, e o desrespeito com aqueles que constroem a educação do Estado. A posição da SEED-PR em perpetuar as formas de contratação flexível faz reificar um processo penoso de medo e insegurança na vida dos professores PSS.

Ter que viver no horizonte da incerteza frente a cada novo professor que chega à escola, pois poderá ser “um QPM que veio para assumir minhas aulas”. Ou, a cada fim de ano letivo, hipotecar novamente o futuro, fazendo da poupança forçada e das privações a alternativa para a perda/atraso no salário. Algo recorrente entre os PSS, uma situação que gera revolta: “que vergonha governador, quantos erros no nosso holerite. Até entrarmos com recurso, até vir resposta da SEED, que tormento, que falta de respeito conosco.” (Professora V. V. Rede social, 2013). Sem contar o atraso no suprimento das aulas, ou o dinheiro do acerto na rescisão contratual, que acaba sendo postergado.

Os momentos de alegria e realização nesse contexto de trabalho se dão, na sua totalidade, pelo contato humano, pelas amizades e vínculos construídos, os sorrisos compartilhados e ainda no reconhecimento dos alunos. Está fora do alcance da conduta de um Estado histórica e predominantemente neoliberal proporcionar aos seus educadores maior qualidade de vida no trabalho.

Quando refletimos mais profundamente sobre os resultados trazidos por esta pesquisa, se desvela um conjunto de causas ainda mais obscuras que, em nosso entendimento, explica o ciclo vicioso na educação do Paraná. Num paralelo do que analisa Alves (2007, 2011) em termos globais, em se tratando da realidade

paranaense, um estado historicamente e politicamente oligarca e conservador, somente uma luta de classes, cada vez mais explícita e perniciosa explica a perpetuação de políticas tão nocivas para o que se espera de uma educação de qualidade.

De uma análise mais abrangente da nossa amostra, mas também com base no que foi observado nas visitas nas escolas, nas conversas informais com diversos professores que conhecemos, e, ainda, no acompanhamento das postagens e diálogos na página dos PSS na rede social, emerge uma subjetividade docente ambivalente atravessada tanto pelo sofrimento e mal-estar, quanto pela resistência no e pelo trabalho.

Permanece no horizonte das possibilidades imaginar se no curso da história da educação paranaense os professores temporários PSS conseguirão encontrar novos caminhos e estratégias de luta e reconhecimento do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação** – Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____, **Capitalismo tardio ou sociedade industrial**. In: Cohn, Gabriel. (org). *Grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1986.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 2ª Ed.

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade: O espírito do Toyotismo na Era do Capitalismo Manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. Londrina: Práxis, 2007

ALVES G. **A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital**. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 11, n. 2. 2008

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

ANDRIOLI, A. I. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. *Revista Espaço Acadêmico* – Ano II – nº 3 – Junho de 2002.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

_____, **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995

APPLE, M. W. **Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona: Paidós, 1989.

APPLE, M.; KENNETH, T. **Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?** In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, 2003

ARAUJO, S. M. **Da precarização do trabalhador portuário avulso a uma teoria da precariedade do trabalho**. *Revista Sociedade e Estado* - Volume 28 Número 3 Setembro/Dezembro 2013

ARAÚJO, S. M. **Trabalho sem fim: tempos sem tempo**. In: CATTANI, A. D. (Org.). Trabalho: horizonte 2021. (no prelo)

ARAÚJO, S. M., BRIDI, M. A., MOTIM, B. L., **Sociologia: um olhar crítico**. São Paulo: Contexto, 2011.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999.

ASSUNÇÃO, A. A. **Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

ASSUNÇÃO, A. A. **Ensinar em condições precárias: efeitos sobre a saúde; relatório de estudo exploratório**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

BAUDELOT, C., ESTABLET, R. **L'École capitaliste em France**. Paris: Librairie François Maspero, 1971.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BATISTA, J. B. V. **Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido**. Dissertação de mestrado. 2010.

BENEVIDES-PEREIRA, A M. T. (org.) **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BOCK, A. M. B. (2004). **A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual**. Psicologia America. Latina [online]. fev. 2004,no.1 Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002&lng=pt&nm=iso>. ISSN1870-350X Acessado em: 24/01/2012

BOLTANSKI, L. ; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2009

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2005

BOURDIEU, P. **As regras da Arte**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRASIL, **CLT – Consolidação das Leis do Trabalho**. DF, 1943. Brasil, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm - acesso em julho de 2013

BRASIL, **LDBN – Lei e Diretrizes de Base da Educação Nacional**, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> - acesso em julho de 2013

BRIDI, M. A. **Ação coletiva e comissões de trabalhadores em plantas flexíveis: o espaço da política**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2008

BRIDI, M. A., ARAÚJO, S. M., MOTIM, B. **Ensinar e aprender Sociologia**. São Paulo: Contexto. 2009.

CAMPOS, R. F. **Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2004

CARVALHO, O. F. de. **A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu, 1989

CARVALHO, F. de A. **O Mal-Estar Docente: das chamas devastadoras (*burnout*) às flamas da esperança-ação (resiliência)**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2003

CASTEL, R. **A nova questão social**. In: As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Rio de Janeiro. Vozes, 1998

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede - A Era da informação: Economia, sociedade e cultura**. 1999.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____, **Introdução à história da filosofia. Dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 2ª Ed.

CHANG, H. J. **Kicking Away the Ladder**. Londres: Anthem Press, 2002

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Editora Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHOMSKI, N. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e Ordem Mundial.** Petrópolis. Vozes, 2002

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

CODO, W., SAMPAIO, J. & HITOMI, A. **Indivíduo, trabalho e sofrimento.** Petrópolis: Vozes, 2ª edição, 1994.

COHN, G. **Pensamento clássico na sociologia.** São Paulo: Ática, 2003. Ed. 7ª

CONNELL, R. **Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo,** Educação e Pesquisa, vol. 36, 2010, pp. 163-182, Universidade de São Paulo Brasil

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, A. **Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro.** In: A Proletarização do Professor, Neoliberalismo na Educação. Áurea Costa, Edgard Neto, E., GILBERTO, S. (Orgs). São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** São Paulo: Lexikon, 2007

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea.** São Paulo : Boitempo, 2008.

DEITOS. R. A. **História da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-2002).** Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Roberto%20Antonio%20Deitos%20-%20ref_doc.htm – Acesso em fevereiro de 2013

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho, Estudo de psicodinâmica,** São Paulo: Oboré, 1987.

_____, **Banalização da injustiça social.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, 7ª ed.

_____, **O fator humano.** São Paulo: FGV, 1987

_____, **Subjetividade trabalho e ação**. Revista Produção, v. 14, n. 3 p. 27-34, Set./Dez. 2004

_____, ABDOUCHELI, E. JAYET, C., **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994

DELCOR, N. S. **Condições de Trabalho e Saúde dos Professores da Rede Particular de Ensino em Vitória da Conquista-BA**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina/Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003

DOWBOR L. **O que acontece com o trabalho?** 3ª ed. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. (Série Ponto Futuro: 10)

DUARTE, A. **Intensificação do trabalho docente. Dicionário do trabalho docente**. Elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO – da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=66> – Acesso em fevereiro de 2014

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011, 2ª ed.

DUROZOI, G. R. A. **Dicionário de filosofia**, São Paulo: Papyrus, 1993, 413, ed. 3ª

ENGUITA, M. F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização**. Teoria & Educação. Porto Alegre: Panorâmica, n.4, 1991.

_____, **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Siva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Ed., 1995

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Editora Ática, vol. 2. 1978

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R. **Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade**. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. Intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009,

FIDALGO, S. R.; FARIA, L. X. de; MENDES, E. da C. . **Profissionalização docente e relações de trabalho**. Revista Extra-Classe, n.01, v.02, Agosto de 2008.

FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo: Um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990**. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREITAS, E. C. **Alterações nas relações de trabalho: as iniciativas do governo FHC**. In: Encarte ao Boletim do Diap, Ano VIII, nº 93 maio/98. Brasília, Diap, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ª ed.

FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 2010

_____, **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTO, G. CIANATTA, M. RAMOS, M. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005

GALLINO, L. **Dicionário de Sociologia**. (Trad.) José Maria de Almeida – São Paulo: Paulus, 2005

GALVÃO, A. **Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil**, Rio de Janeiro: Renavan, FAPESP, 2007

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNE SCO, 2011.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. (Org.). **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília. CNTE. 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias da reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Vol II: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GONZÁLEZ, J. L., SALLES, F. C. **Trabalho docente na era das incertezas** in: Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global/ Paulo Sergio Tumulo, Roberto Leme Batista, organizadores. – Maringa: Práxis, 2008.

GUATTARI, F. ROLNIK. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1989

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, Ed. Loyola, 2003

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado**. Madrid: Morata, 1995.

HIRATA, H. - **Globalização, Trabalho e Tecnologias: Uma perspectiva de Gênero**. In Revista Presença de Mulher- n.30, São Paulo. 1997.

HYPOLITO, Álvaro. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. Teoria & Educação. Porto Alegre: Panorâmica, n.4, 1991.

HOBSBAWN, E. **A Era dos extremos: o breve século XX**, São Paulo: Cia das Letras, 1994

IANNI, O. **Enigmas da modernidade mundo**. São Paulo: Civilização Brasileira. 2003. 3ª Ed.

_____, **Teorias da globalização**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 5ªed.

JESUS, S. N. de. **Pistas Para o Bem-Estar dos Professores**. Educação, Porto Alegre, ano XXIV, n. 43, p. 123-132, abr. 2001.

LE GOFF, J. **A civilização do Ocidente medieval**. Bauru: Edusc, 2005

LEITE, M. de P. **Trabalho e sociedade em transformação: mudanças produtivas e atores sociais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003

_____, **O trabalho e suas reconfigurações: conceitos e realidades**. In Leite M. de P. e ARAUJO, A. M.C. (org.) *O trabalho reconfigurado: ensaios sobre o Brasil e México*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1999

LEITE, N., BESERA, M. **Síndrome de *burnout* e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. 2007

LEITE, M. de P., SOUZA, A. N. **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil**. Departamento de Ciências Sociais na Educação Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, 2006

LESSA, S. **Serviço Social e trabalho: do que se trata?** Temporalis, Brasília 2000

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 11 de Junho de 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; MIRZA, S. T. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LIMA, L. A. **Os impactos das condições de trabalho sobre a subjetividade do professor de ensino superior privado de Campinas**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP:, 2012

LINHART, D. **Entrevista com Danièle Linhart**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.9 n.1, p. 149-160, mar./jun.2011.

LOUREIRO, J. E. (coord). **O futuro da educação nas novas condições sociais, econômicas e tecnológicas**. Aveiro. Universidade de Aveiro. 1985

LOURENCETTI, G. C. **Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente**. Tese de Doutorado. – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

MAFFESOLI, M. **A transfiguração do político, a tribalização do mundo**. 3. ed. Porto, Alegre Sulina, 2005

MANCEBO, D. **Contemporaneidade e efeitos de subjetivação**. In: BOCK, A.M.M.(Org.). *Psicologia e o compromisso social*. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

MANCEBO, D. **Subjetividade docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MARONEZE, F. Z. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002)**. Dissertação de Mestrado. Maringá. Universidade Estadual de Maringá, 2011

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro primeiro, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo/ Campinas: Boitempo/ EdUNICAMP, 2002

MENDES, F. M. P. **Incidência de Burnout em professores universitários**. Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Engenharia de Produção e sistemas. Dissertação de Mestrado, 2002

NAUROSKI, E. **Indústria cultural, trabalho docente e produção de subjetividade**. III CEPIAL - Congresso de Cultura e Educação para a Integração da América Latina -Semeando Novos Rumos. Disponível em: http://www//cepal.org.br/inc/anais/eixo2/40_EversonAraujoNauroski.pdf

NEGRÃO, J. J. **Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1996.

NEVES, M. Y. R. **Trabalho docente e saúde mental – a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999

NOAL, I. K. **Manifestações do mal-estar docente na vida profissional de professoras do ensino fundamental: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria (RGS). Programa de Pós Graduação em Educação. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2003

NUNES, M. **Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarização e gênero**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 1999

KREIN, J. D. **O aprofundamento da flexibilização das relações de trabalho no Brasil nos anos 90**. Dissertação de mestrado. UNICAMP. 2001

OLIVEIRA, D. A. et.al. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**. S/D

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

OLIVEIRA, D. A., DUARTE, M. R. T. (Org.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 3ªed.

_____. **Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago 2007.

OLIVEIRA, F. de. **O Ornitorrinco**. In. _____. Crítica à razão dualista / O Ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003

OLIVEIRA, R. de C. **O silêncio dos vencedores. Genealogia, classe dominante e Estado no Paraná**. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

OFEE, C. **Trabalho como categoria fundamental?** In: OFFR, C. Trabalho e Sociedade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989

OIT -ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **As condições de trabalho do pessoal docente**,. Genebra, 1981. Disponível <http://www.oitbrasil.org.br/info/publ.php> - Acessado em 30.08.2007

PARANÁ, **Lei 108 de maio de 2005. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado**. Paraná 2005. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/4efc6270e615309f83256992005ba9ce/c58a49f6c28c0cd583257014004a4653?OpenDocument> – acesso julho de 2013

PARANÁ, **Edital do Processo Seletivo Simplificado 2013**. SEED/PR. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1702013gsseed.pdf> - acesso em novembro de 2013

PARO, V. H. **A natureza do trabalho pedagógico**. Revista da Faculdade de Educação (USP), São Paulo, v.19, n.2, jul./dez. 1993.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: No Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Editora Xamã, 2003

PITON, I. M. **Políticas Educacionais e Movimento Sindical Docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense**, Tese de Doutorado. UNICAMP, 2004.

POCHMANN, M. PNAD 2004: **Desigualdade cai e remuneração do trabalhador fica estável**. Disponível em: <http://hodiernas.blogspot.com/2007/07/entrevista-marcio-pochmann.html> . Acesso em 12 de julho de 2007

RECUERO, R., **Redes Sociais na Internet** – Coleção Cibercultura, Porto Alegre: Editora Sulina. 2009

REY, F. G. **O social na psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROSENFELD, C. L. **Autonomia outorgada e apropriação do trabalho**. *Sociologias*. Porto Alegre, n.12, p.202-227, jul./dez. 2004

ROUSSEAU J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**, São Paulo: Martins Fontes, 2008

SANTOS, M. do R. **A resistência dos trabalhadores a aplicação dos princípios da sociedade de mercado na educação pública do Paraná**. Dissertação de mestrado. UFSC, SC, 2004

SAPELLI, M. L S. **Políticas Educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 – 2002)**. Tese de Doutorado. Cascavel: Gráfica Igol, 2003

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 1994

SENNETT, R. **A corrosão do caráter : as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SHIROMA, E. O. et alli. **Política Educacional: o que você precisa saber sobre**. Rio de Janeiro: DP&A, 3ªed. 2004

SILVA, T. T. **A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999.

SILVA, I. L. F. **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90** (org.) Angela Maria Hidalgo, Ileizi Luciana Fiorelli Silva. – Londrina: Ed. UEL, 2001.

SINGER, P. **O Capitalismo**. São Paulo: Moderna, 1987

SOUZA, A. N. de. **Movimento sindical docente: a difícil trajetória**. In.: Leite M. de P. (org.) O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil. Campinas: Papirus, 1997.

SOUZA, M. N. de. **Condições de trabalho e remuneração docente : o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná**. Dissertação de Mestrado. Curitiba. UFPR, 2011.

SOUZA S. B. **Reinventar a Democracia**. Lisboa: Gradiva Publicações. 2002. 2ª Ed.

_____, **O eufemismo da profissionalização**. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2011. 6ª ed.

TAVARES, M. da C. **“O dissenso de Washington”**. In: Nogueira, Paulo. BATISTA et alli. Em defesa do interesse nacional. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995

TITTONI, J. **Subjetividade e Trabalho. A Experiência no trabalho e sua expressão na vida do trabalhador fora da fábrica**. Porto Alegre: Ortiz, 1994.

TORRES, R.M. **Nuevo rol docente: qué modelo deformación para qué modelo educativo?** In: Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente. Fundación Santillana, p. 99-111, 1999.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. São Paulo: EDUSC, 1998.

ZANTEN, A. van: Coord. **Dicionário de Educação**. Petrópolis. Vozes, 2011

ZACCHI, M. S de S. **Professores (as): trabalho, vida e saúde**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004,

ZORAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Baeira, São Paulo: EDUSC, 1999.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Edita Martin Claret, 2002.

WELLMAN, B. **Physical Place and CyberPlace: The Rise of Personalized Networking**. International Journal of Urban and Regional Research, n. 25, vol 2 (2001). CD ROOM.

WENZEL, R. L. **O professor e o trabalho abstrato: uma análise da (des)qualificação do professor**. Florianópolis, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

WINNICOTT, D. **A Criança e Seu Mundo**. Ed. LTC, 1964

Sites consultados:

<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt09>

<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=87>

<http://www.parana-line.com.br/editoria/cidades/news/679115/?noticia=explosao+de+violencia+nas+escolas+publicas+assusta>

<http://houaiss.uol.com.br/>

<http://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/cap7.htm>

<http://www.itamaraty.gov.br/temas/temas-multilaterais/governanca-global/g-20-financeiro>

<http://www.oitbrasil.org.br/document>

<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros>

<https://www.facebook/Rede social.com/groups>

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/roberto%20antonio%20deitos%20-%20ref_doc.htm

<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=66> – acesso em fevereiro de 2014

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>

<http://www.esmaelmorais.com.br/2013/03/em-carta-professor-pss-pede-socorro/>

<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt09>

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarato.do?action=exibir&codato=8825&indice=1&totalregistros=1>

<http://www.brasil.gov.br/videos/200911/ideb-2012>

<http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/publicacoes.aspx>

<http://www.cartamaior.com.br/?/coluna/a-revolucao-cidada-tem-quem-a-defenda-/30871>

ANEXOS

ANEXO 1 – Rol das Entrevistas Realizadas, Visitas Técnicas e exploração de campo

a) Entrevistas realizadas em 2012 e 2013

Entrevista com Professora Merjorie Eloise Dzieciol, 24 anos, graduação em Ciências Biológicas. solteira, sem filhos, mora e trabalha em São José dos Pinhais, 4 anos atuando como PSS, Entrevista concedida a Everson Araujo Nauroski em setembro de 2013. (Aparece como entrevista 03, Professora Rita).

Entrevista com Professor Adriano, Agnolli, atuante como PSS desde 2008, 32 anos, Licenciatura plena em ciências biológicas, Possui três (03) especializações, casado, pai de três (03) filhos, mora e trabalha em Londrina, Paraná. Entrevista concedida a Everson Araujo Nauroski em julho de 2013. (Aparece como entrevista 06, professor João)

Entrevista com professor Rogério S. Costa, casado, 32 anos, formado em matemática, possui uma especialização. Trabalha e reside em Curitiba. Entrevista concedida a Everson Araujo Nauroski em agosto de 2013. (Aparece como entrevista 08, professor Jonas)

Entrevista com professor Rodrigo F. Alves, solteiro, 28 anos, formado em química. Atua como docente PSS a 3 anos. Mora e trabalha em Curitiba. Entrevista concedida a Everson Araujo Nauroski em outubro de 2013 (Aparece como entrevista, 01, professor Vicente)

Entrevista com professor Valmir dos Santos, divorciado, 37 anos, formado em Letras, possui 02 especializações, atua como PSS a 12 anos. Mora em Curitiba, mas trabalha em Fazenda Rio Grande. Entrevista concedida a Everson Araujo Nauroski em novembro de 2013. (Aparece como entrevista 04, professor Valter)

Entrevista com a professora Antonia Boarão, casada 53 anos, formada em Filosofia, possui uma especialização, atua como PSS a mais de 07 anos. Mora e trabalha em São Jose dos Pinhais. Entrevista concedida a Everson Araujo Nauroski em novembro de 2013. (Aparece como entrevista 02, professora Elizabeth).

Entrevista com o representante do sindicato APP-Sindicato – Professor Paixão, responsável pelo setor de comunicação do sindicato. Entrevista concedida a Everson Araujo Nauroski em agosto de 2013. (Aparece como entrevista 09, professor P.)

Entrevista com a professora Joneli Eurich, 23 anos, solteira, PSS de ciências, mora e trabalha em Palmeira, PR. Atua como PSS a dois anos. Entrevista concedida a Everson Araujo Nauroski em novembro de 2013. (Aparece como entrevista 07, professora Rita)

Entrevista com o Professor Daniel Markowitz, professor e diretor de escola. Casado, mora e trabalha em Fazenda Rio Grande. Entrevista concedida a Everson Araujo Nauroski em dezembro de 2013. (Aparece como entrevista 05, Professor Daniel.)

b) Visitas técnicas:

Visita técnica realizada no Colégio Estadual Inez Vicente Borocz, Curitiba, em agosto de 2012 de 2013

Vista técnica realizada no Colégio Estadual Fazenda Vela, Araucária em agosto de 2013.

Vista técnica realizada co Colégio Estadual Anita Canet, Fazenda Rio Grande em setembro de 2013.

Visita técnica realizada no Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard em Curitiba setembro de 2013.

c) Exploração de campo

Participação do processo seletivo para PSS em 2013.

Participação na distribuição de aulas para os PSS em novembro de 2013, no NRE – Regional Bairro Novo, Curitiba.

Participação na paralisação ocorrida em 2013 e 2014

ANEXO 2– Questionário da pesquisa *online***Sexo ***

- ☐ Masculino
- ☐ Femenino

Idade *

- ☐ Entre 18 a 32
- ☐ Entre 33 a 40
- ☐ Entre 41 a 55
- ☐ Mas de 60 anos

Cidade/região onde trabalha?**Estado civil ***

- ☐ Casado (a)
- ☐ Solteiro (a)
- ☐ Viúvo (a)
- ☐ Separado(a) Divorciado (a)
- ☐ União estável

Atua como professor (a) na área em que é formado (a)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Fez ou faz pós-graduação? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Há quanto tempo atua como professor (a) PSS? *

- ☐ 1 ano
- ☐ 2 anos
- ☐ Mais de 3 anos
- ☐ Mais de 5 anos

Em quantas escolas você trabalha? *

- ☐ Uma escola
- ☐ Duas escolas
- ☐ Três escolas
- ☐ Mais de três escolas

Além de atuar como professor (a) PSS, voce também é professor (a) efetivo do QPM? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em relação às atividades que você desenvolve como docente, você diria que: *Marque a alternativa que melhor corresponde ao que você acha e sente...

- ☐ Desenvolvo as atividades que me cabem como docente.
- ☐ Por várias razões, tenho dificuldades de desenvolver adequadamente o meu trabalho como professor
- ☐ Além do meu trabalho, faço outras atividades na escola. Acabo indo além das minhas obrigações como professor (a)

Considerando as atividades que realiza como professor (a), você diria que: *

- ☐ Houve diminuição de trabalho
- ☐ Houve aumento de trabalho

Nos intervalos entre as aulas, o horário de descanso dos professores é respeitado? *Nos intervalos ocorrem reuniões, avisos, conversas com a direção, atendimento à alunos.

- ☐ Sim
- ☐ Não

13.Quando se desloca de uma escola para outra, você consegue descansar, se alimentar adequadamente? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Pensando sobre as condições de seu trabalho, número de alunos por sala, infra-estrutura, serviços de apoio, etc. Como você classificaria? *

- ☐ Péssimas
- ☐ Ruins
- ☐ Razoáveis
- ☐ Boas
- ☐ Ótimas

Você gostaria de se tornar um professor (a) efetivo? Tendo os mesmos direitos e vantagens dos professores do QPM? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em relação à sala de aula e o número de alunos por sala. Você considera que: *

- ☐ A maioria das turmas apresenta um numero elevado de alunos (30 ou +) dificultando o bom andamento das aulas.
- ☐ A maioria das turmas possui um numero adequado de alunos (- de 30) e é possível realizar um bom trabalho.

Quanto ao relacionamento com os alunos *

- ☐ Tenho dificuldade em atendê-los e manter a disciplina
- ☐ Tenho um bom relacionamento com eles o que facilita meu trabalho em sala de aula
- ☐ Alguns alunos são problemáticos e atrapalham o andamento das aulas
- ☐ Os alunos são tranquilos e disciplinados, colaborando com as aulas
- ☐ Não chego a conhecer meus alunos, pois tenho pouco contato com cada turma e são muitos alunos.
- ☐ Procuro usar dinâmicas que facilitem o relacionamento e o conhecimento entre os alunos e destes com o professor.

Considera seus ganhos adequados às suas necessidades ? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em relação a sua rotina de trabalho? *

- ☐ Leva trabalho para casa
- ☐ Não leva trabalho para casa

Em relação ao relacionamento com sindicato: *

- ☐ O sindicato desenvolve iniciativas direcionadas aos professores PSS
- ☐ O sindicato não desenvolve iniciativas direcionados aos professores PSS
- ☐ Não sabe dizer ou desconhece a ação do sindicato em relação aos professores do PSS

Considerando suas atividades como professor (a), que envolvem tempo, decisão, planejamento e execução, você avalia que: *

- ☐ Tem autonomia para decidir e trabalhar. Escolho os textos, elaboro o programa, decido sobre a avaliação
- ☐ Pouca autonomia para decidir e trabalhar. Tenho que seguir as orientações pedagógicas da escola e da SEED.
- ☐ Não sinto que tenho autonomia para decidir e trabalhar.

Além de trabalhar como professor, faz outros trabalhos/atividades para aumentar seus ganhos? *

☐ Sim

☐ Não

Em quantos períodos você trabalha? *Manhã, tarde, noite.

☐ Um (01) período

☐ Dois (02) períodos

☐ Três (03) períodos

Ao longo de sua carreira teve problemas de saúde em decorrência de seu trabalho como professor (a)? *

☐ Sim

☐ Não

O fato de ser um (a) professor (a) substituto (a), sem estabilidade, fez com tivesse que adiar a realização de consultas ou tratamento médico? *O fato de ser um trabalhador temporário pode ter interferido em suas decisões em relação a cuidar de sua saúde, ter que faltar por alguma necessidade.

☐ Sim

☐ Não

Considerando sua rotina de trabalho (estresse, tensões, cobranças e conflitos) você diria que sua vida pessoal e familiar tem sido afetada? *

☐ Sim

☐ Não

Na condição de trabalhador temporário sem os mesmos direitos dos QPM, você diria que: *QPM - Professores que fazem parte do quadro próprio do magistério. Professores efetivos.

☐ Me sinto seguro (a) para planejar minha vida

☐ Não me sinto seguro para planejar minha vida.

Diante do que já vivenciou como professor (a), já pensou em desistir da carreira docente? *

☐ Sim

☐ Não

ANEXO 3 – Roteiro da entrevista

Pesquisa sobre o trabalho dos professores PSS do Paraná

Roteiro

1. Fale um pouco sobre sua trajetória, o que te levou a ser professor (a), suas motivações, expectativas, sonhos.
2. Fale sobre seu trabalho como PSS, as atividades que desenvolve, as dificuldades encontradas.
3. Como são suas condições de trabalho, quantas escolas atua, número de alunos, trabalhos, provas. Consegue descansar, se alimentar adequadamente?
4. Fale sobre seu relacionamento com os alunos, consegue desenvolver bem seu trabalho? Quais as dificuldades que encontra?
5. Descreva o relacionamento com os colegas e direção. Já recebeu algum tratamento diferenciado, alguma vez foi discriminado (a). Poderia explicar melhor como foi essa (s) situação?
6. O trabalho já afetou ou afeta sua vida social, familiar. Descreva como. Situações exemplos.
7. Alguma vez já ficou doente, passou mal, por conta do trabalho? Teve que adiar consulta ou tratamento por ser professor (a) PSS?
8. Quais vantagens e desvantagens você observa em ser PSS?
10. Gostaria de acrescentar algo?
9. Qualificação.
Nome, idade, Estado civil, filhos, Cidade onde mora, quanto tempo é professor (a), área de formação, tem pós-graduação, qual sua carga horária de trabalho.

ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PESQUISA DE
DOUTORADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.**

Eu, _____, de nacionalidade _____, estado civil _____ RG nº: _____, profissão: _____, trabalhador na área (disciplina) de _____

estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa científica de doutorado denominada Trabalho Docente, Precariedade e Produção de Subjetividade, coordenada pelo Prof. Everson Araujo Nauroski, RG n. 6.169.791 -8 do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFPR, sob orientação da professora Maria Aparecida da Cruz Bridi. A pesquisa tem por objetivo compreender a realidade social e profissional dos professores do PSS (Processo Seletivo Simplificado) que atuam no Estado do Paraná.

Os dados e informações por mim fornecidos, mediante questionário e/ou entrevista, serão utilizados na pesquisa mencionada que resultará em Tese de Doutorado, podendo contribuir para os objetivos da pesquisa acima mencionados. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar será mantido em sigilo. Estou certo de que poderei interromper o questionário/entrevista a qualquer momento, solicitar a retirada de trechos da mesma ou me recusar a prestá-la. Foi-me assegurada toda assistência e informação necessária, evitando a exposição pessoal, social ou profissional.

Sei que me é garantido livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências e a tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao conteúdo deste termo, que foi lido e compreendido, assim como a natureza e o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento em participar da pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação, conforme resolução nº 196/96.


Curitiba, ____ de _____ de 20____

Nome do (a) pesquisado (a)

Assinatura do (a)
entrevistado (a)

Pesquisador: Everson Araujo Nauroski

Assinatura:



PPGS/UFPR Rua General Carneiro, 460 Ed. Dom Pedro I – 9º andar, sala 906
CEP 80060-150 tel/fax 41 3360 5173 email: eversonnauroski@gmail.com

ANEXO 5 – Dados da pesquisa tabulados

Pesquisa sobre o trabalho docente no Estado do Paraná.

Essa pesquisa teve como objetivo compreender a relação entre trabalho precário e subjetividade.

Tabela 01- Total de professores pesquisados por gênero, nas escolas de Curitiba/PR, no ano de 2012

Gênero	Total de professores
Masculino	28
Feminino	80

Fonte: Nauroski,E; 2012.



Quadro 02 - Estado civil dos professores pesquisados nas escolas de Curitiba/PR, no ano de 2012.

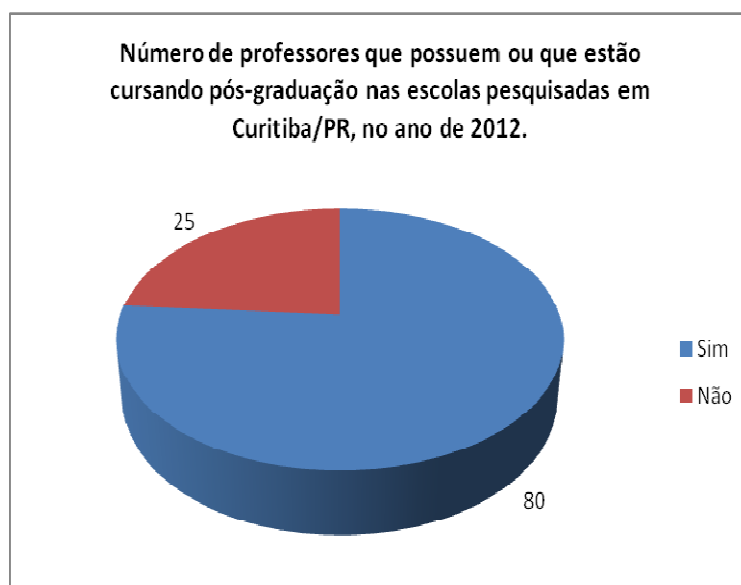
Estado civil	Total
Casado (a)	49
Solteiro (a)	43
Viúvo (a)	3
Separado(a) Divorciado (a)	6
União estável	7

Fonte: Nauroski, E; 2012.

Tabela 02 - Total de professores que atuam na área de formação, nas escolas de Curitiba/PR, no ano de 2012

Atua na área de formação	Total
Sim	95
Não	13

Fonte: Nauroski, E; 2012.



Fonte: Nauroski, E; 2012.

Quadro 03 – Tempo de atuação por PSS dos professores nas escolas pesquisadas em Curitiba/PR no ano de 2012.

Intervalo de anos	Quantidade de professores
Até 1 ano	24
De 2 anos a 3 anos	31
De 3 anos a 5 anos	34
Mais de 5 anos	19

Fonte: Nauroski, E; 2012.

Fonte: Nauroski, E; 2012.



Fonte: Nauroski, E; 2012.

Quadro 04 – Quantidade de professores pesquisados que atuaram em uma ou mais escolas no ano de 2012.

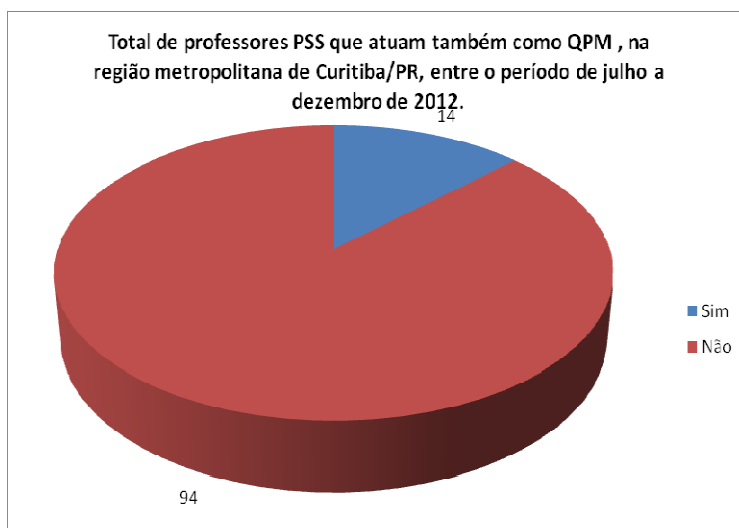
Quantidade de professores pesquisados que atuaram em uma ou mais escolas no ano de 2012.	
Quantidade de escolas	Quantidade de professores
Uma escola	25
Duas escolas	46
Três escolas	13
Mais de três escolas	24

Fonte: Nauroski, E; 2012.

Tabela 04 – Quantidade de professores pesquisados que atuam como QPM

Quantidade de professores PSS pesquisados que atuam como QPM	
Sim	14
Não	94

Fonte: Nauroski, E; 2012.



Fonte: Nauroski, E; 2012.

Tabela 05 – Quantidade de professores pesquisados que afirmaram ter aumentado ou diminuído a quantidade de trabalho

	Quantidade	Porcentagem
Diminuição	11	10%
Aumento	97	90%

Fonte: Nauroski, E; 2012.

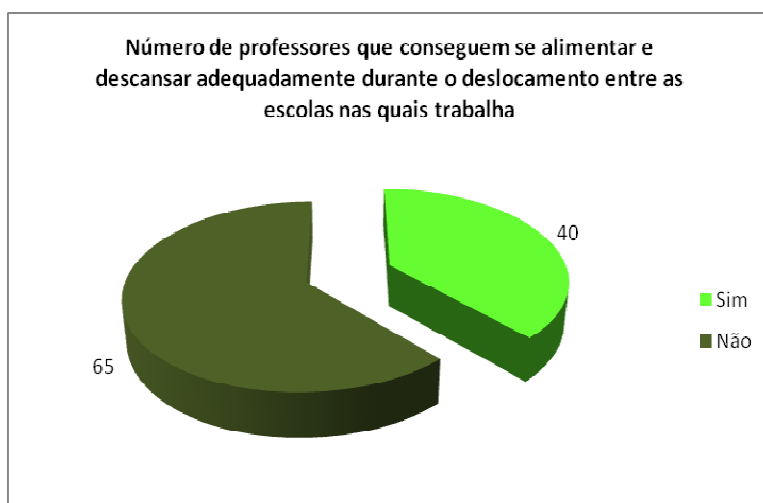


Fonte: Nauroski, E; 2012.

Quadro - Número de professores que conseguem se alimentar e descansar adequadamente durante o deslocamento entre as escolas nas quais trabalha

	Descanso e alimentação adequadas	Porcentagem
Sim	40	37%
Não	65	60%

Fonte: Nauroski, E; 2012.

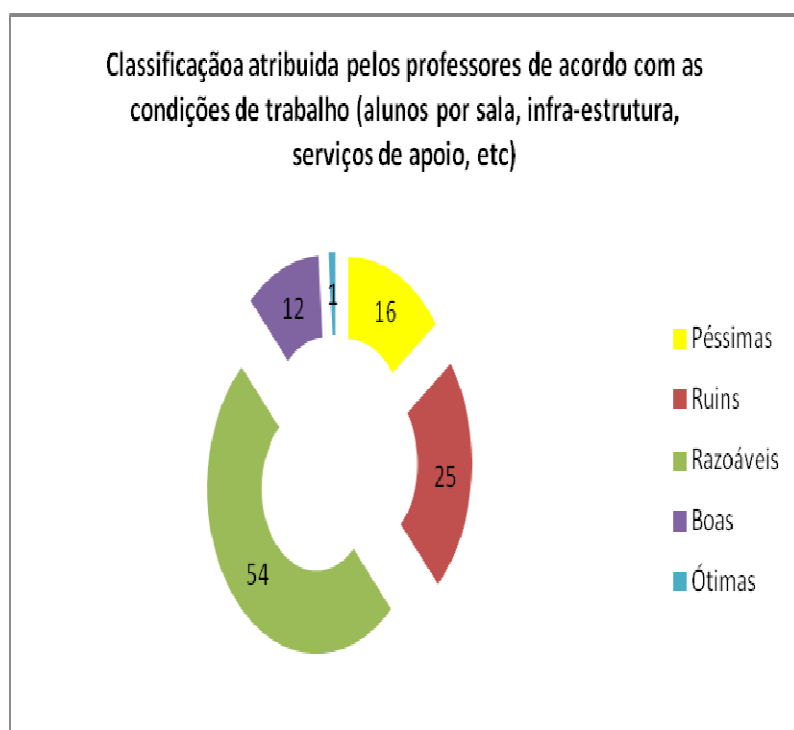


Fonte: Nauroski, E; 2012.

Tabela 07 – Classificação atribuída pelos professores de acordo com as condições de trabalho (alunos por sala, infra-estrutura, serviços de apoio, etc)

Condição atribuída	Quantidade de professores	Porcentagem
Péssimas	16	15%
Ruins	25	23%
Razoáveis	54	50%
Boas	12	11%
Ótimas	1	1%
Total	108	100%

Fonte: Nauroski, E; 2012.



Fonte: Nauroski, E; 2012.

Quadro - Quantidade de professores que desejam se tornarem efetivos, usufruindo os mesmos direitos de professores QPM

	Quantidade	Porcentagem
Sim	104	96%
Não	4	4%

Fonte: Nauroski, E; 2012.

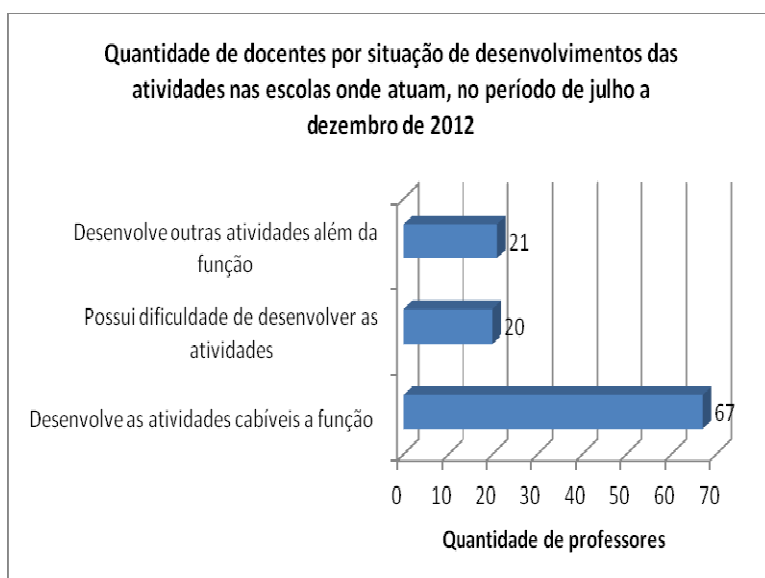


Fonte: Nauroski, E; 2012.

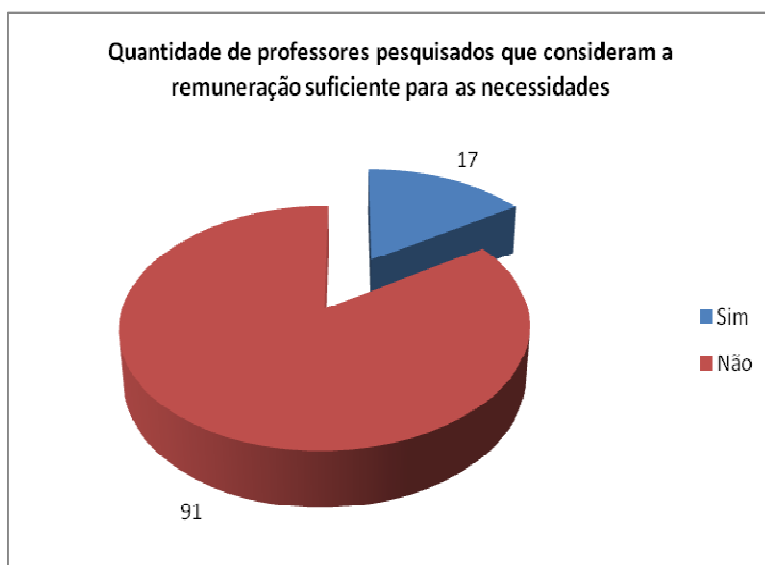
Tabela 07 - Quantidade de docentes por situação de desenvolvimento das atividades nas escolas onde atuam, no período de julho a dezembro de 2012.

Situação	Total de docentes	Porcentagem
Desenvolve as atividades cabíveis a função	67	62
Possui dificuldade de desenvolver as atividades	20	19
Desenvolve outras atividades além da função	21	19

Fonte: Nauroski, E; 2012.



Fonte: Nauroski, E; 2012.



Fonte: Nauroski, E; 2012.

Quadro - Quantidade de professores pesquisados que consideram a remuneração suficiente para as necessidades

	Quantidade	Porcentagem
Sim	17	16%
Não	91	84%

Fonte: Nauroski, E; 2012.

Tabela - Quantidade de professores pesquisados que declararam levar trabalho para desenvolver em casa

Leva trabalho para casa	Quantidade	Porcentagem
Sim	94	87%
Não	11	10%

Fonte: Nauroski, E; 2012.

Quadro - Quantidade de professores que acharam que o sindicato desenvolve iniciativas direcionadas para docentes PSS

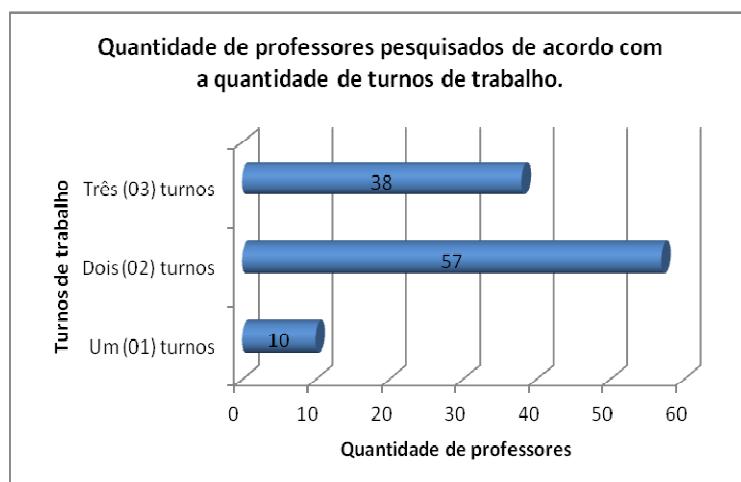
	Quantidade	Porcentagem
Desenvolve	22	20%
Não desenvolve	31	29%
Não soube informar ou desconhece	52	48%

Fonte: Nauroski, E; 2012.

Quadro - Quantidade de professores que declararam fazer outras atividades para aumentar a renda

	Quantidade	Porcentagem
Sim	54	50%
Não	54	50%

Fonte: Nauroski, E; 2012.



Fonte: Nauroski, E; 2012.

Tabela – Quantidade de professores pesquisados de acordo com a quantidade de turnos de trabalho.

Turnos de trabalho	Quantidade	Porcentagem
Um (01) turnos	10	9%
Dois (02) turnos	57	53%
Três (03) turnos	38	35%

Fonte: Nauroski, E; 2012.

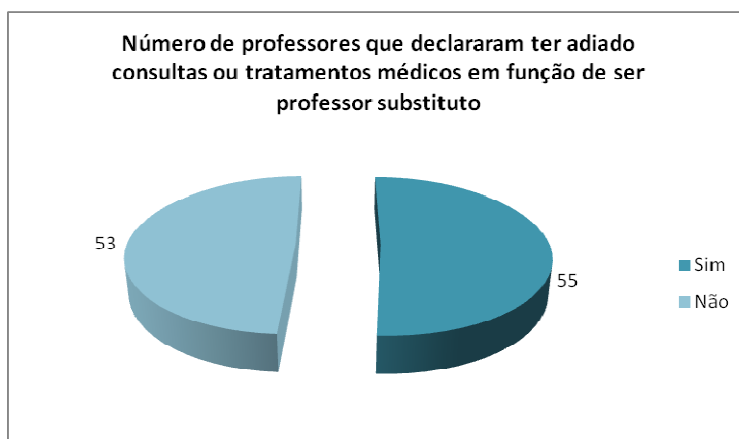


Fonte: Nauroski, E; 2012.

Tabela - Número de professores que declararam ter desenvolvido doenças em decorrência aos trabalhos de docência

Desenvolvimento de doenças	Quantidade	Porcentagem
Sim	55	51
Não	53	49

Fonte: Nauroski, E; 2012.

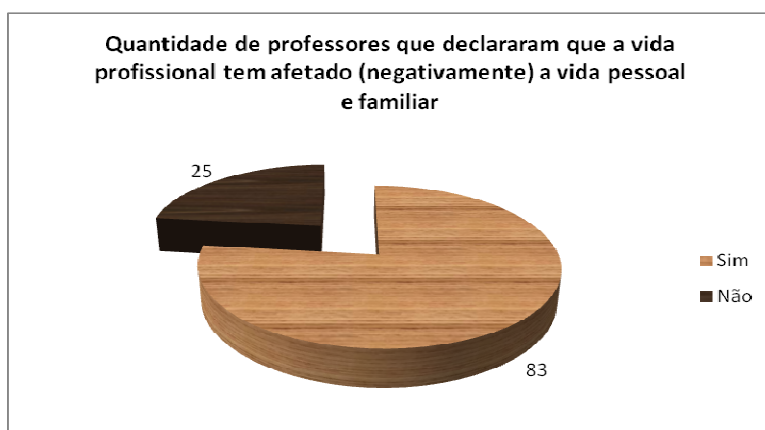


Fonte: Nauroski, E; 2012.

Tabela - Número de professores que declararam ter adiado consultas médicas ou tratamentos médicos em função de ser professor substituto

	Quantidade	Porcentagem
Sim	55	51%
Não	53	49%

Fonte: Nauroski, E; 2012.



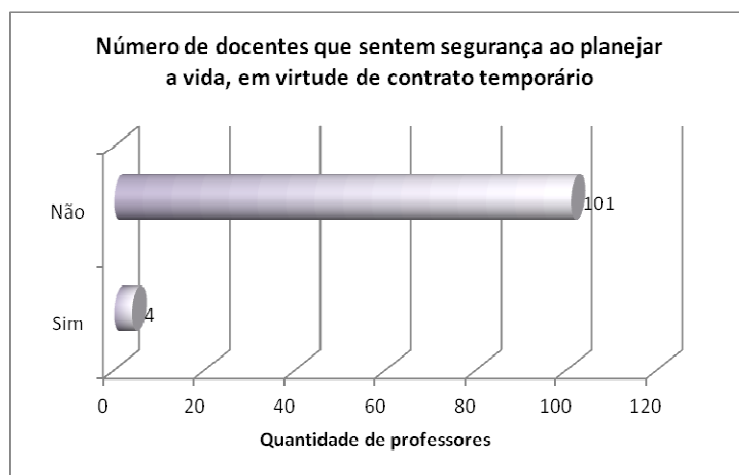
Fonte: Nauroski, E; 2012.

Quadro – Quantidade de professores que declararam que a vida profissional tem afetado (negativamente) a vida pessoal e familiar

	Quantidade	Porcentagem
Sim	83	77%

Não	25	23%
-----	----	-----

Fonte: Nauroski, E; 2012.

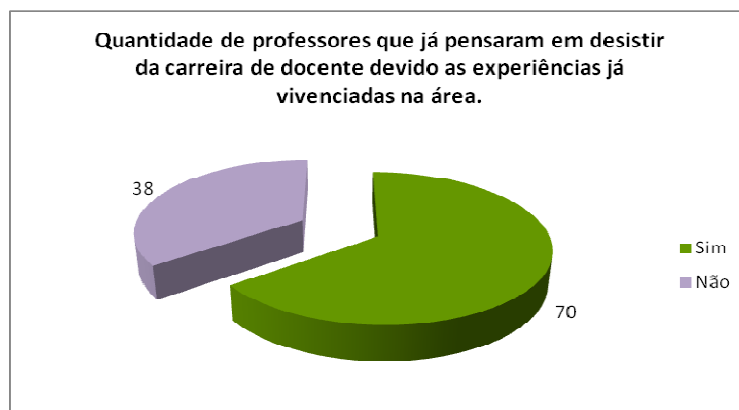


Fonte: Nauroski, E; 2012.

Tabela - Número de docentes que sentem segurança ao planejar a vida, em virtude de contrato temporário.

Sentem segurança	Quantidade	Porcentagem
Sim	4	4%
Não	101	94%

Fonte: Nauroski, E; 2012.

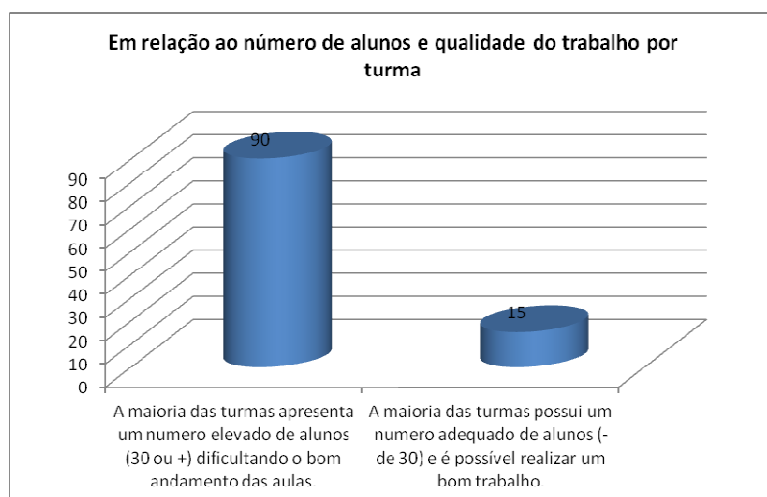


Fonte: Nauroski, E; 2012.

Tabela – Quantidade de professores que já pensaram em desistir da carreira de docente devido as experiências já vivenciadas na área.

Pensaram em desistir	Quantidade	Porcentagem
Sim	70	65%
Não	38	35%

Fonte: Nauroski, E; 2012.

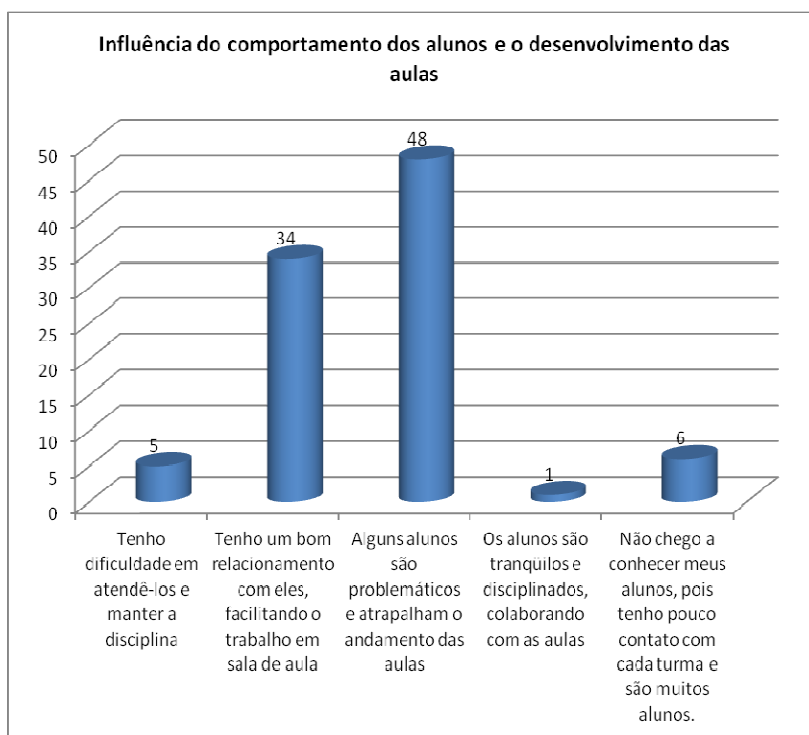


Fonte: Nauroski, E; 2012.

Tabela – Em relação ao número de alunos e a qualidade de trabalho por turma

Situação	Quantidade	Porcentagem
A maioria das turmas apresenta um número elevado de alunos (30 ou +) dificultando o bom andamento das aulas.	90	83%
A maioria das turmas possui um número adequado de alunos (-de 30) e é possível realizar um bom trabalho.	15	14%

Fonte: Nauroski, E; 2012.



Fonte: Nauroski, E; 2012.

Quadro – Influência do comportamento dos alunos com o desenvolvimento das aulas.

Situação	Quantidade	Porcentagem
Tenho dificuldade em atendê-los e manter a disciplina	5	5%
Tenho um bom relacionamento com eles, facilitando o trabalho em sala de aula	34	31%
Alguns alunos são problemáticos e atrapalham o andamento das aulas	48	44%
Os alunos são tranquilos e disciplinados, colaborando com as aulas	1	1%
Não chego a conhecer meus alunos, pois tenho pouco contato com cada turma e são muitos alunos.	6	6%

Fonte: Nauroski, E; 2012.

ANEXO 6 - CARTA ABERTA AO SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO

Carta aberta ao Secretário da Educação do Estado do Paraná - 2013

Abaixo, trechos de Carta enviada a Ouvidoria, direcionada ao Exmo. Sr. Flávio Arns, sobre o desabafo quanto ao encaminhamento do PSS neste ano de 2013

Exmo. Sr. Flávio Arns

Quero registrar a impropriedade jurídica com que vem ocorrendo o PSS em nossa região, apresentando meu caso como exemplo. Sou formada em História, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, possuo duas especializações e, atualmente, estou cursando o Mestrado em Educação pela mesma universidade. Na época das inscrições para o PSS, Edital n. 170/2013, novembro de 2013, possuía a declaração de provável formanda da minha segunda graduação – Licenciatura em Pedagogia, com colação de grau definida para 17 de dezembro de 2013. Observei o item 4.7 do edital o qual menciona que os títulos de escolaridade e aperfeiçoamento profissional registrados na inscrição, previstos no Anexo II das Etapas deste Edital, deverão estar concluídos até a data da apresentação para Comprovação de Títulos. Entendi como este o meu caso pois “deverão estar concluídos” se refere a quem está em vias de formação. Na sequência existe uma exceção para candidatos acadêmicos, alínea a subitem 6.1.4 – não entendi como sendo este o meu caso, pois trata-se de alunos que no momento do chamamento, ainda se encontrarão na condição de acadêmico, ou seja, sem finalizar o curso. Friso que o fato do edital orientar para o que indiquei na inscrição, ou seja, Licenciatura Plena em Pedagogia não poderia estar em curso, mas sim concluído foi minha diretriz para fazer a inscrição, uma vez que até a comprovação de títulos já estaria de posse da Colação de Grau. Não dizia que deveria estar concluído no ato da inscrição, mas no dia da Comprovação de títulos. Ainda sobre o alegado pela Diretoria de Recursos Humanos em Curitiba, item 8.1.5 que minha inscrição estava com escolaridade maior da minha condição no ato da inscrição. O edital é claro “será excluído do processo seletivo o candidato que, na inscrição, informar escolaridade que gere pontuação ou remuneração maior que a efetivamente comprovada nesta fase de Comprovação de Títulos. A minha observação é não era no ato da inscrição, mas na fase de comprovação que deveria apresentar os comprovantes de escolaridade já concluídos (item 4.7). Portanto no dia da Comprovação de títulos 30 de janeiro data em que fui convocada e me apresentei o Certificado de Colação de Grau já havia sido emitido. Em que poderia isso ser prejudicial a outro candidato com igual situação, em fevereiro, quando iniciaram as aulas a minha condição também é de professor com licenciatura plena. O que declarei na inscrição em novembro comprovei ter concluído em janeiro quando da Comprovação de títulos. Acredito que o fato do edital possibilitar que acadêmicos do 2º semestre possam participar do PSS tenha gerado tal distorção, prejudicando os acadêmicos formandos com é o meu caso. O fato é que tais observações não foram questionadas no dia da Comprovação e nem no momento da distribuição de aulas, durante a plenária de distribuição recebi 8 horas/aula na formação docente e a relação de documentos a providenciar. Fiz os exames e entreguei todos os documentos já conferidos uma vez, para documentadora escolar do município vizinho a minha residência, que mais uma vez conferiu, no dia 3 de fevereiro dando-me a condição de participar da Semana

Pedagógica (16 horas) e do Planejamento. No dia 10 de fevereiro por volta das 17 horas fui informada que não poderia assumir as aulas na quinta-feira, pois era acadêmica formada no dia da minha inscrição. Não foi considerado o fato de que os documentos comprobatórios da conclusão foram entregues na Comprovação de títulos, conforme exigia o item 4.7. Procurei o NRE-CASCADE, o setor de RH repetia a mesma frase, sem consultar um especialista que poderia facilmente verificar a dupla interpretação que este edital provocou. Procurei a Ouvidoria, foram cordiais, ligaram para o DRH, mas a resposta era sempre a mesma, de que era acadêmica e não formada. Isso é verdade, no dia da inscrição sim, mas não no momento de comprovar títulos e muito menos de entrar em sala. A solução que foi apontada abrir meu contrato, pagar a semana pedagógica e encerrá-lo. Me parece um descaso com os recursos públicos e com a profissão professor. Até porque segundo a própria documentadora a pessoa que assumirá tem menor titulação que a minha, um tanto quanto contraditório, agora fosse o caso, possivelmente um acadêmico de último ano assumirá a vaga, por ter se declarado acadêmico, mas um acadêmico formado deverá ser excluído por ter efetivamente colado grau em dezembro. Pergunto eu, com certa ironia, me desculpe, Qual seria o diferencial entre um acadêmico que colou grau em julho de 2013 de um que colou grau em dezembro de 2013? Qual o sentido de retirar as aulas de um professor que participou de todo processo e passar para outro com menor titulação, por causa de uma possibilidade dupla de interpretação, acima mencionada, no edital? Fazendo uma analogia um aluno de Ensino Médio ao passar no vestibular deve comprovar no ato da matrícula que concluiu o curso para ingressar na universidade. Um candidato de concurso deve comprovar a documentação exigida na fase da comprovação de títulos, não quando se inscreve. Entretanto, por essa interpretação data ao Edital n. 170/2013 um professor que colou grau em dezembro deve passar 2014 inteiro meditando se quer realmente ser professor, porque ele não poderia declarar que é licenciado, na inscrição, ainda que deveria apresentar a conclusão apenas na comprovação de títulos. Acho plausível a cautela e, entendo, que se por algum motivo no ato da Comprovação não estivesse de posse do diploma, mencionado na inscrição, o critério de exclusão seria válido, mas não foi esse o meu caso. Penso que isto deve ser revisto ou previsto porque para evitar talvez outras situações envolvendo acadêmicos, prejudicou-se todo processo para os alunos formandos. (Professora K. R. S. R *Rede social*. 2013)

ANEXO 7 - Carta aberta do Professor A. M. (PSS em União da Vitória – PR) - 2013

“Olá, sou professor PSS da Rede Estadual de Ensino do Paraná, gostaria de pedir sua ajuda, pois os professores PSS são massacrados pelo governo, bem como pela própria APP sindicato que não tem um setor próprio para ajudar, auxiliar e dar atenção aos professores PSS.

Somos tratados sempre como lixo, como escória das escolas. Sei que muitos professores PSS não têm compromisso com as escolas, são péssimos professores, mas a grande maioria realiza um trabalho digno e de grande qualidade, o que nunca é reconhecido pela SEED, NREs ou APP sindicato.

Um bom exemplo é o esquecimento de que estes professores também têm família, contas e gastos, pois como é possível viver bem e se preparar para as aulas se o governo não nos paga?

A distribuição de aulas foi antecipada, as escolas receberam um prazo para entregar aos NREs o número de aulas de cada professor PSS, para que o salário do mês de fevereiro fosse pago e assim os professores não tivessem dificuldades financeiras, pois com o pagamento de janeiro muitos já ficaram endividados (não consegui pagar as contas e estou devendo há dois meses, pois não recebi um centavo do pagamento de janeiro, assim como eu muitos estão assim, há dois meses devendo). Quando fomos escolher as aulas no NRE disseram que nosso pagamento de fevereiro seria conforme o número de aulas que pegamos, no meu caso 32 aulas, mas quando liberaram a folha de pagamento, nada das aulas, apenas as que eu tinha o ano passado, quatro aulas, o que me deu um pagamento pelo mês de fevereiro de R\$ 240,00 reais.

O problema é que ninguém nos informou disso! Nem mesmo as escolas em que trabalhamos, fomos enganados e tratados, novamente, como escória e meros idiotas. Eu mestrado e estou terminando o doutorado, nunca me senti tão humilhado em toda minha vida. Como teremos cabeça para seguir dando aula até o final de março? Disseram que receberemos os atrasados no pagamento de março, assim as contas terão mais juros, o imposto de renda nos pega e perderemos muito com isso. Gostaria que me ajudasse e ajudasse aos meus colegas PSS, escrevendo sobre o assunto, buscando detalhes e mexendo na ferida do governo e demais órgãos, principalmente da APP sindicato, que se diz na luta, mas é apenas para os efetivos, pois agora com a greve, que não acontecerá, pois os 33 mil PSS não aceitarão fazer greve, pois o governos os amarrou com essas folhas de pagamento de ficção. Um grande abraço e coloco-me a disposição para falar mais. Obrigado. Professor A. M. União da Vitória – Paraná”.

Fonte: Disponível em <http://www.esmaelmorais.com.br/2013/03/em-carta-professor-pss-pede-socorro/> - acesso em novembro de 2013

ANEXO 8 - Manifesto de um Professor PSS – Paraná, 2012 .

Assumi aulas no dia 1 de fevereiro. Pela primeira vez em vários anos, o governo consegue cumprir com a promessa de iniciar o ano letivo com o quadro de professores completo nas escolas estaduais (embora o quadro de profissionais tenha demorado algumas semanas para se normalizar). Como os suprimentos que ocorrem até o dia 10 de cada mês (aproximadamente) são incluídos na folha de pagamento para o final do próprio mês, fiquei tranquilo com a possibilidade de, pela primeira vez no PSS, receber o primeiro salário do ano no final de fevereiro. Mas na terceira semana de fevereiro, recebo uma notícia que me deixou sem chão: meu salário não viria em fevereiro. Fiquei pasmo e completamente atordoado com a notícia, pois logo que assumi aulas acabei me tranquilizando com relação ao meu pagamento, e no meio do mês, tenho uma notícia terrível, que me obrigou a avisar na imobiliária que o aluguel poderia atrasar, liguei na loja de calçados avisando a mesma coisa, enfim, fui avisando credor por credor sobre a possibilidade de atrasos nos pagamentos de minhas obrigações. A imobiliária disse que eu seria multado em 10% do valor do aluguel, a loja de calçados disse que seguraria a dívida por 10 dias, e assim foi acontecendo a cada credor que eu contatava.

No dia 29 de fevereiro, soube de uma notícia que me deixou um pouco aliviado: meu pagamento chegaria dia 14 de março. Dessa vez, passei a avisar todos os credores que eu pagaria minhas contas no dia 14 e que, se fosse possível, segurassem o prazo de vencimento das dívidas até o dia 14. A maioria concordou, exceto a imobiliária, que por sinal, manteve a multa. Não foi nada bom saber que eu ficaria 14 dias com as contas atrasadas, mas como eu havia feito um empréstimo no banco, fiquei um pouco mais tranquilo, pois o dinheiro iria dar para passar mais duas semanas, de um jeito bem sofrido (não como carne à quase um mês porque é caro!) mas, razoável.

Só que ocorreu algo terrível. Dia 14 meu salário não caiu na minha conta. Como já eram 6 horas da tarde quando cheguei da escola onde trabalho à tarde, não deu tempo de verificar se havia caído em ordem de pagamento. Dia 15 eu era um dos primeiros da fila no banco. Não havia dinheiro para mim em ordem de pagamento também... Fui correndo ao Núcleo Regional de Educação e, ao chegar lá, ouvi a bomba: meu salário não foi depositado. Fui às lágrimas. Não consegui conter o choro. Tanto sofrimento por causa do dinheiro para que, no dia tão esperado de pagar as contas e voltar à normalidade, não ter nada em mãos. Foi um balde de água fria.

Professor não vive de sonhos e não trabalha só por amor. Professor tem contas a pagar, tem credores batendo à sua porta. E um dia de atraso já significa MULTA. Meu aluguel só não está atrasado porque peguei mais um empréstimo. Mas só o suficiente para pagar essas contas. Mas paguei as contas criando outra, com uma taxa de juros altíssima. Gostaria de ver o governo cobrindo os juros da minha dívida. Pois a culpa é dele: trabalhando a 50 dias sem receber. E vou passar o resto do ano pagando a dívida desse fatídico começo de ano. Não me entra na cabeça como os suprimentos não puderam ser feitos a tempo: os professores têm que dar seus pulos para elaborar suas aulas a tempo, para corrigir as provas a tempo, lançar notas a tempo (porque a Hora-atividade de 20% não é suficiente, mas deixo esse assunto para outra oportunidade). Mas o RH pode fazer tudo a seu tempo... Eu realmente

não consigo entender como o governo deixou isso acontecer. Se fosse por falta de pessoal, remanejasse funcionários para atender a demanda. Mas sinto muito, falta de tempo não é desculpa.

Eu cheguei a mendigar moedas nas escolas onde trabalho para poder pagar o ônibus para voltar para casa depois da aula. Isso é dignidade? Cadê o respeito ao professor? E isso não se aplica somente ao Governo. O sindicato tem um fundo de greve, onde há recursos para suprir a falta de pagamento de professores em situações de greve. Não estamos em greve, mas parece que o setor de RH do governo está. O sindicato deveria suprir o pagamento dos professores em uma situação como essa também. Mas, isso nem passou pela cabeça do sindicato, infelizmente. Enquanto isso, os professores estão se afundando em dívida, e o sindicato não faz nada além de conversar com o secretário da educação. Eu estou triste, magoado, mas, acima de tudo, revoltado.

Para terminar, suplico ao governo: se não vão conseguir cumprir uma promessa, não prometam! Não criem expectativas nas pessoas para depois dar-lhes banhos de água fria.

(Professor A. G. da A. *Rede social*, 2012)

ANEXO 9 – Modelo de contrato de professor PSS



SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO

NRE: AREA METROP.SUL – FAZENDA RIO GRANDE

CONTRATO POR PRAZO DETERMINADO – REGIME ESPECIAL PROFESSOR

7391
via contratado

Pelo presente instrumento de contrato, a Secretaria de Estado da Educação – SEED, pessoa jurídica de direito público, com sede em Curitiba, Paraná, na Avenida Água Verde, 2140, inscrita no CNPJ sob n.º 76.416.965/0001-21, aqui denominada **CONTRATANTE**, neste ato representada pelo Secretário de Estado da Educação e/ou seus representantes legais, devidamente instituídos para fins de assinatura deste documento, e **CONTRATADO**, aqui denominado **CONTRATADO**, nos termos do inciso IX do artigo 27 da Constituição Estadual, da Lei Complementar N.º 108/05 e da Lei Complementar N.º 121/07, e o constante no Protocolado N.º 11.114.817-1/2011, celebram o presente CONTRATO POR PRAZO DETERMINADO EM REGIME ESPECIAL, mediante as cláusulas abaixo discriminadas:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Constitui objeto deste contrato a prestação de serviço por parte do contratado na função de PROFESSOR, para ministrar aulas, em Regime de Trabalho de até 40 (quarenta) horas semanais, no Estabelecimento Estadual de Ensino indicado pela Chefia do Núcleo Regional da Educação de AREA METROP.SUL.

CLÁUSULA SEGUNDA – DA VIGÊNCIA

A vigência do presente contrato será de 01/02/2012 e término em 04/07/2012, podendo ser prorrogado por necessidade fundamentada do contratante por quantas vezes forem necessárias, desde que não ultrapasse o limite máximo de 02 (dois) anos fixados pela alínea “b” do inciso IX, do art. 27, da Constituição Estadual.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA

As despesas decorrentes do presente contrato correrão à conta da Classificação Institucional Orçamentária n.º 4102.12, 4103.12 e suas subfunções, na Rubrica 31900400- Contratação por Tempo Determinado, relacionadas no Protocolado N.º 11.114.817-1/2011.

CLÁUSULA QUARTA – DA REMUNERAÇÃO

A remuneração obedecerá às disposições contidas no Decreto n.º 2.947, de 06 de maio de 2004, e no Art.10, da Lei Complementar n.º 108/2005.

CLÁUSULA QUINTA – DOS DESCONTOS OBRIGATÓRIOS

Será descontado da remuneração do contratado o valor correspondente a título de contribuição previdenciária (RGPS – Regime Geral da Previdência Social), bem como o valor correspondente a título de Imposto de Renda, de acordo com a legislação específica sobre cada uma das deduções.

CLÁUSULA SEXTA – DOS DIREITOS

Ao contratado em regime especial aplicam-se os seguintes direitos:

I – décimo terceiro salário; **II** – repouso semanal remunerado; **III** – férias; **IV** – licença gestante; **V** – licença paternidade de 5 (cinco) dias; **VI** – afastamento decorrente de casamento: até 5 (cinco) dias; luto por falecimento do cônjuge, filho, pai, mãe e irmão: até 5 (cinco) dias; **VII** – licença para tratamento de saúde e acidente de trabalho, na forma da legislação previdenciária aplicável ao regime geral; **VIII** – direito de petição na forma prevista pelos artigos 261 a 263 da Lei n.º 6174/70; **IX** – pagamento de auxílio transporte e período noturno na forma da Lei Complementar n.º 103/04.

CLÁUSULA SÉTIMA – DOS DEVERES

São deveres do contratado em regime especial: **I** – assiduidade; **II** – pontualidade; **III** – urbanidade; **IV** – discrição; **V** – lealdade e respeito às instituições constitucionais e administrativas a que servir; **VI** – observância das normas legais e regulamentares; **VII** – obediência às ordens superiores, exceto quando manifestamente ilegais; **VIII** – levar ao conhecimento de autoridade superior irregularidades de que tiver ciência; **IX** – zelar pela economia e conservação do material que lhe for confiado; **X** – guardar sigilo sobre a documentação e os assuntos de natureza reservada de que tenha conhecimento em razão da função; **XI** – apresentar-se decentemente trajado em serviço ou com uniforme que for destinado para cada caso; **XII** – proceder na vida pública e privada de forma a dignificar sempre a função pública; **XIII** – submeter-se à perícia médica que for determinada pela autoridade competente; **XIV** – comparecer à repartição às horas de trabalho ordinário e às de extraordinário, quando convocado, executando os serviços que lhe competirem.

CLÁUSULA OITAVA – DAS PROIBIÇÕES

O contratado em regime especial não poderá: **I** – referir-se de modo depreciativo em informação, parecer ou despacho, às autoridades e atos da administração pública, federal ou estadual, podendo, porém, em trabalho assinado, criticá-los do ponto de vista doutrinário ou da organização do serviço; **II** – retirar, modificar ou substituir, sem prévia autorização da autoridade competente, qualquer documento de órgão estadual, com o fim de criar direito ou obrigação ou de alterar a verdade dos fatos; **III** – valer-se da função para lograr proveito pessoal em detrimento da dignidade da mesma; **IV** – promover manifestação de apreço ou desapeço e fazer circular ou subscrever lista de donativos, no recinto de serviço; **V** – enquanto na atividade, participar de diretoria, gerência, administração, Conselho Técnico ou Administrativo de empresa ou sociedade comercial ou industrial: a) contratante ou concessionária de serviço público estadual; b) fornecedora de equipamento ou material de qualquer natureza ou espécie, a qualquer órgão estadual; **VI** – praticar usura em qualquer de suas formas; **VII** – receber propinas, comissões, presente e vantagens de qualquer espécie, em razão da função; **VIII** – revelar fato ou informação de natureza sigilosa de que tenha ciência, em razão da função, salvo quando se tratar de depoimento em processo judicial, policial ou administrativo; **IX** – cometer a pessoa estranha ao serviço do Estado, salvo nos casos previstos em lei, o desempenho de encargo que lhe competir; **X** – censurar pela imprensa ou por qualquer outro órgão de divulgação pública as autoridades constituídas, podendo, porém, fazê-lo em trabalhos assinados, apreciando atos dessas



7391
via contratado

autoridades sob o ponto de vista doutrinário, com ânimo construtivo; XI – entreter-se nos locais e horas de trabalho, em palestras, leituras ou outras atividades estranhas ao serviço; XII – atender pessoas estranhas ao serviço, no local de trabalho, para o trato de assuntos particulares; XIII – empregar materiais e bens do Estado, em serviço particular, ou, sem autorização superior, retirar objetos de órgãos estaduais; XIV – aceitar representações de Estados estrangeiros; XV – incitar greves; XVI – exercer comércio entre os colegas de trabalho; XVII – valer-se da função para melhor desempenhar atividade estranha às suas funções ou para lograr qualquer proveito, direta ou indiretamente, por si ou por interposta pessoa.

CLÁUSULA NONA – DA RESCISÃO – O contrato em regime especial rescinde-se por:

I – descumprimento dos deveres previstos na cláusula sétima do presente contrato; II – transgressão das proibições da cláusula oitava do presente contrato; III – descumprimento das atribuições do cargo descritas no edital de abertura do processo seletivo que gerou este contrato; IV – incidência em qualquer das hipóteses previstas no inciso V do art. 293, da Lei n.º 6174/70: a) crime contra a administração pública; b) incontinência pública e escandalosa, vício de jogos proibidos e embriaguez habitual; c) ofensa física em serviço, contra servidor ou particular, salvo em legítima defesa; d) insubordinação grave em serviço; e) aplicação irregular do dinheiro público; f) revelação de segredo que se conheça em razão da função; g) lesão aos cofres públicos e dilapidação do patrimônio do Estado; h) corrupção passiva, nos termos da Lei penal; V – ausência ao serviço por mais de 7 (sete) dias consecutivos, sem motivo justificado; VI – nomeação ou designação do contratado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança em qualquer das esferas de governo.

Parágrafo único – As infrações disciplinares serão apuradas pelo órgão contratante mediante averiguação sumária no prazo máximo de 30 (trinta) dias assegurado o contraditório e a ampla defesa, conforme previsão do art. 15 da Lei Complementar n.º 108/05.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA EXTINÇÃO – O contrato em regime especial extingue-se por:

I – término do prazo contratual; II – iniciativa do contratado mediante comunicação escrita com antecedência mínima de 30 (trinta) dias; III – conveniência do órgão ou entidade contratante, importando no pagamento ao contratado de indenização correspondente à metade do que lhe caberia até o término do contrato.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DO FORO – Para dirimir quaisquer questões oriundas deste contrato, é competente, por força da lei, o Foro de Curitiba.

E por estarem assim justos e contratados, firmam o presente instrumento em 2(duas) vias de igual teor e forma, na presença de duas testemunhas.

Curitiba – Paraná, 01/02/2012

Diretor Geral
SEED/Órgão Contratante
CNPJ 76.416.965/0001-21
Decreto 72/2011

Chefe do GRHS
SEED/Órgão Contratante
Decreto 284/2011

Contratado

TESTEMUNHAS:

1.

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Mauricio Ferraz da Costa
Chefe do NRE - Área Metropolitana Sul
Decreto nº 788/11

2.

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Joice Adriana de Oliveira
RG: 9.383.251-5
CPF: 61.467.629-03
GABINETE AMSul

Anexo 10 - Página dos Professores PSS do Paraná no Facebook

The screenshot shows a web browser window displaying the Facebook page for the group 'PROFESSORES PSS DO PARANÁ'. The browser's address bar shows the URL: <https://www.facebook.com/groups/196059480460904/>. The page header includes the Facebook logo, a search bar with the text 'PROFESSORES PSS DO PARANÁ', and the user 'Everson' with a 'Página inicial' link. The left sidebar lists the user's profile 'Everson Nauroski' and a list of groups including 'PROFESSORES PSS...', 'Pedagogia Santa Cruz...', 'PEDAGOGIA SANT...', 'Pedagogia Santa Cruz', 'PEDAGOGIA 3sb', 'PEDAGOGIA STA...', 'Ped5sa', 'Pedagogia', 'Movimento Zeitgeist...', 'Faculdade', 'Camden Undergro...', 'TRABALHO EM C...', 'Faculdade Santa ...', 'Criar grupo', 'Gerenciar seus grupos', and 'Encontrar novos grupos'. The main content area features a cover photo with a chalkboard labeled 'Professores', a man pointing, and a flag with 'PARANÁ'. Below the cover photo are tabs for 'Membros', 'Eventos', 'Fotos', and 'Arquivos'. A post by 'Neila Duncke' is visible, dated '54 min - Campo Mourão', with the text: 'To em dúvida, vou fazer uma segunda licenciatura, qual será a disciplina que menos tem profissionais...artes ou história!!!'. The right sidebar shows 'SOBRE' with '11.013 membros', 'Grupo aberto', and a description: 'Espaço criado para a troca de idéias e informações (já que as mesmas são quase sempre desentont... Ver mais'. It also includes a 'GRUPOS SUGERIDOS' section with a link to 'PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DA R' and a 'Bate-papo - (57)' chat window. The bottom of the screen shows a Windows taskbar with various application icons and a system clock indicating '19:03 13/07/2014'.